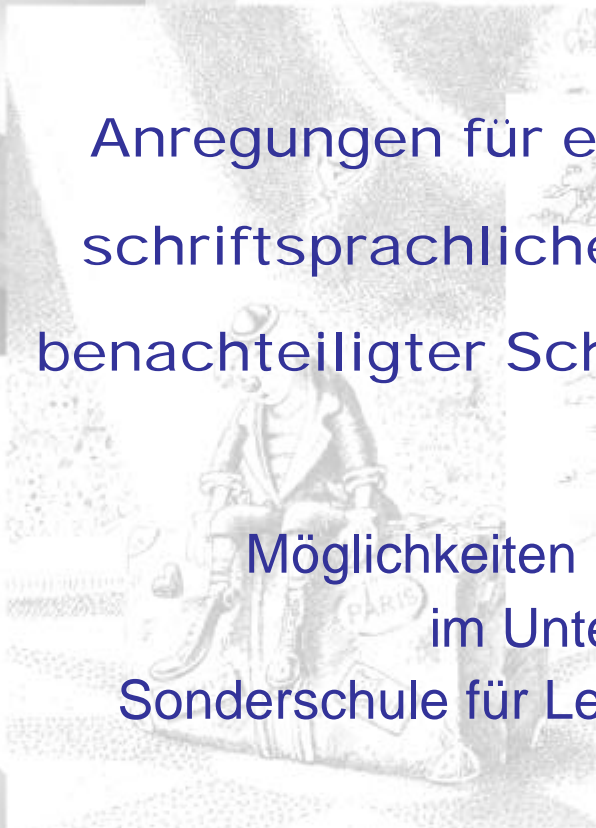


Sven Nickel

Anregungen für eigenaktive schriftsprachliche Tätigkeit benachteiligter Schüler/innen

Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht an der Sonderschule für Lernbehinderte



1. Einleitung

Im Zuge der „kognitiven Wende“ sind in der Schriftspracherwerbsforschung wesentliche Erkenntnisse gewonnen worden. Zu ihnen gehört, dass selbsttätiges Schreiben wesentlich zur Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit beiträgt. Auf die sonderpädagogische Theoriebildung hat dies nur geringeren Anteil gehabt. Wenngleich sich diese Erkenntnis auch in diesem Bereich allmählich durchsetzt, ist in weiten Teilen – vor allem in der Praxis – die Meinung vorherrschend „die Guten lernen durch Erfahrung, die Schlechten durch Übung“. Kleinschrittige, aus linguistischer Sicht fein säuberlich abgestimmte Förderkonzeptionen bestimmen das Bild. Das Ergebnis ist eher schlecht als recht: Sind schon die Klagen aus allgemeinen Schulen über nachlassende Rechtschreibfähigkeit und sinkende Lesebereitschaft nicht zu überhören – mit der Lese- und Schreibkompetenz von Sonderschüler/innen sieht es meist noch deutlich schlechter aus. Wer als Schüler/in den Anschluss bereits in den ersten Klassen verloren hat, bekommt ihn später meistens nicht mehr. Und die Lehrkräfte sehen sich wachsenden Anforderungen vor allem im erzieherischen Bereich ausgesetzt.

Angesichts der geballten Probleme und der Heterogenität der Kinder ist es oft einfacher, Kinder etwas von der Tafel abzuschreiben zu lassen oder ihnen funktionale Übungen zu präsentieren - der Lernerfolg jedoch ist fraglich: In Deutschland leben geschätzt etwa vier Millionen funktionale Analphabeten und jedes Jahr verlassen etwa über 20.000 Schüler/innen die Schule, ohne über zureichende Lese- und Schreibkenntnisse zu verfügen.

Gerade den Schüler/innen der Sonderschule müssen aufgrund ihrer mangelnden Erfahrungen mit dem Gegenstand Schriftsprache eigenaktive und subjektiv sinnstiftende Erfahrungsmöglichkeiten angeboten werden. Wie diese aussehen können – das ist Thema dieser Arbeit: Unter welchen Bedingungen kann schriftliches Lernen gelingen? Welche Anregungen wirken entweder überfordernd oder unmotivierend? Daraus ergibt sich: Welche Anregungen sind angemessen? Welche Möglichkeiten bieten sich Lehrkräften, einen Unterricht zwischen den Grenzen der besonders eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeit benachteiligter Kindern und dem Anspruch des eigenaktiven Lernens zu gestalten?

Um zunächst die Benachteiligungen der im Titel so etikettierten Kinder deutlich zu machen, werden die Lebenswelterfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt gemacht, wobei literale Erfahrungen eine besondere Beachtung genießen. Ein Exkurs führt dabei zu den (kindlichen) Lebenswelterfahrungen heutiger funktionaler Analphabet/innen (Kap. 2). Von diesen Lebenswelterfahrungen werden allgemeine Bedingungen abgeleitet, die für Lehr-Lernkonzepte des Schriftspracherwerb wichtig erscheinen (Kap. 3). Anschließend wird eine m.E. geeignete Konzeption des Schriftspracherwerbs skizziert (Kap. 4) und eine mögliche praktische Umsetzung in fünf konkreten Unterrichtsbeispielen aufgezeigt (Kap. 5).

2. Benachteiligungen von Sonderschüler/innen

Wenn im Titel vom "Schriftspracherwerb *benachteiligter* Kinder" die Rede ist, dann ist zunächst zu klären, wie diese Benachteiligung aussieht, d.h. welche Ursachen sie hat und wie sie sich im pädagogischen Alltag abbildet.

Vorweg sollen jedoch einige Angaben über die eigene Schulsituation erfolgen, um die folgenden Aussagen möglichst aussagekräftig auf die Lerngruppe beziehen zu können.

2.1 Die eigene Schulsituation

Die Sonderschule für Lernbehinderte xxx Straße unterhält für den Primarbereich Sonderklassen am Standort der Grundschule xxx im Bremer Stadtteil xxx. Einige Schüler/innen mit einem längeren Schulweg kommen mit dem Bus aus dem Gebiet xxx.

Nach Umbenennung der Sonderschule für Lernbehinderte in ein Förderzentrum (FÖZ) wurde keine neue Klasse 1/2 errichtet. Nachdem im vorangegangene Schuljahr aufgrund der Vielzahl der Überweisungen erstmals drei Sonderklassen gebildet werden mussten, existierten somit zum Schuljahr 1999/2000 wieder nur zwei Sonderklassen. Im laufenden Schuljahr sind also die Klassen 3 und 4 als Sonderklassen existent. Die beiden Sonderklassen sind in einem eigenen Flachbau innerhalb der zweizügigen Grundschule untergebracht, von der Grundschulklassen sind sie somit räumlich getrennt.

Die Klasse besuchten während der Berichtszeit 6-9 Kinder. Ein Schüler (Andreas) schied zum Schuljahreswechsel wegen eines Umzugs aus, vier Kinder (Selma, Cihan, Tylien, Bastian) wurden zwischenzeitlich auf die Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen.

Um die zeitlichen Überschneidungen transparent zu machen, soll die Zugehörigkeit der einzelnen Kinder zur Klasse in einer Grafik verdeutlicht werden:

	1/99	2/99	3/99	4/99	5/99	6/99	7/99	8/99	9/99	10/99	11/99	12/99	1/00	2/00	3/00
Ben															
Enrique															
Jessica															
Sabine															
Dzeneta															
Andreas															
Selma															
Cihan															
Tylien															
Bastian															

Die Klasse besteht derzeit aus fünf Mädchen und vier Jungen. Diese quantitative Überzahl der Mädchen ist sehr ungewöhnlich, sind doch statistisch etwa 2/3 aller Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte Jungen. Ebenso ungewöhnlich ist das Verhalten der Geschlechtsgruppen im Klassenverband, verhalten sich doch beide Parteien konträr zu gängigen Meinungen und Auffassungen in der Fachliteratur.

Im Folgenden soll mit wenigen Zeilen ein Eindruck von den Kindern der Lerngruppe gegeben werden. Die für die Arbeit wesentlichen Elemente ihrer Lebens- und Lernerfahrungen werden ausführlicher an passender Stelle im Verlauf der Arbeit aufgreifen. Durch dieses Vorgehen wird ein engere Verknüpfung zwischen der Darstellung des Unterricht und den Kindern mit ihren Bedingungen und Bedürfnissen angestrebt. Lernstände bleiben an dieser Stelle weitgehend unberücksichtigt, weil diese im Verlauf der Beobachtungszeit einer großen Entwicklung unterlagen.

Zunächst kann festgestellt werden, dass alle Schüler/innen umfangreiche Schwierigkeiten im Bereich der visuellen Wahrnehmung, viele von ihnen auch im motorischen und sprachlichen Bereich zeigen.

Dzeneta ist Kosova-Albanerin und lebt seit 5½ Jahren in Deutschland. Ihre Eltern sprechen kein Deutsch. Dzeneta ist in der Lerngruppe sehr beliebt, verhält aber sich oft impulsiv, dominant und fordernd. Sie zeigt aber ein deutlich eingeschränktes Selbstbewusstsein. Bis zum Sommer 1998 besuchte Dzeneta in der Grundschule die gleiche Klasse wie Selma, die ihre beste Freundin ist.

Selma – die beste Freundin von Dzeneta – ist das in Deutschland geborene Kind türkischer Eltern. Der Vater benötigt gelegentliche psychiatrisch-stationäre Hilfe. Selma lebte lange Zeit zu Hause in einer Art „Schonraum“ und unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung.

Für Tylien ist dies innerhalb von vier Schulbesuchsjahren die 4. besuchte Schule (!), die Lehrkräfte dieser Gruppe stellen die Bezugspersonen Nummer 6 und 7 dar. Zu Hause lebt Tylien mit sieben Geschwistern. Der türkische Vater kann weder lesen noch schreiben, ihre deutsche Mutter beherrscht dies nur schlecht.

Jessica lebt bei ihrer alleinerziehenden Mutter, zu ihrem Vater hat sie keinen Kontakt. Sie wirkt oft sehr überdreht, impulsiv und sucht unmittelbare Bedürfnisbefriedigung. Jessica ist rechtshirndominant.

Sabine entzog sich in der Grundschule oft aktiv dem Unterricht. Sie ist in der Lerngruppe beliebt; in belastenden Momenten reagiert sie jedoch verbal und auch körperlich aggressiv.

Andreass häusliche Situation wirkt äußerst unstrukturiert. Im Unterricht wirkt er stark impulsiv und entzieht sich häufig dem Unterricht.

Ben wurde mit einer Alkoholembryopathie geboren. Seine Eltern erhalten sozialpsychiatrische Unterstützung. Vor kurzem wurde ein Antrag gestellt, Ben und seinen jüngeren Bruder endgültig aus der Familie zu nehmen. Ben wirkt kraftlos und zart bis zerbrechlich.

Enrique wurde in Peru geboren. Als Kleinkind war er längere Zeit von seinen Eltern getrennt. Er

zieht sich häufig in sich zurück und zeigt selbststimulierende, stereotype Verhaltensweisen.

Cihan ist in Kurdistan geboren und lebt seit drei Jahren in Deutschland. Zuvor hatte er keinerlei Vorerfahrungen im feinmotorischen Bereich. Seine Eltern sprechen fast kein Deutsch. Seine häusliche Umgebung wirkt sehr kärglich. Cihan wirkt schüchtern und zurückhaltend.

Bastian kam erst vor kurzem in die Lerngruppe. Er traute sich in der Grundschulklasse nichts mehr zu, zog sich in sich zurück und zeigte psychosomatische Beschwerden. Er ist etwa ein Jahr jünger als die meisten anderen Kinder.

Im Folgenden sollen die Lebenswelterfahrungen von Sonderschüler/innen allgemein und die der Kinder der Klasse im Besonderen spezifiziert werden.

2.3 Lebenswelterfahrungen von Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte – Leben unter isolierenden Bedingungen

Da Behinderung nur aus gesellschaftlichen Verhältnissen heraus begreifbar ist, kann „Isolation“ als zentralste Kategorie zur begrifflichen Fassung des Wesens von Behinderung angesehen werden. Isolation ist dabei Ausdruck jener Bedingungen, die ein Individuum im adäquaten Austausch mit seiner Umwelt beeinträchtigen. Die Isolation vom außerindividuellen, kulturellen Erbe kann sowohl durch innere (z.B. veränderte Wahrnehmungsstrukturen) als auch durch äußere (z.B. Vorenthaltung von Erfahrung und Wissen) isolierende Bedingungen begründet sein. Schüler/innen, die als "lernbehindert" bzw. "sonderpädagogisch förderungsbedürftig" klassifiziert werden, leben in aller Regel unter einem hohen Maße innerer und vor allem äußerer isolierender Bedingungen. Der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte stellt dabei ebenfalls eine äußerliche isolierende Bedingung dar: „Der Mensch ist nicht auf die individuelle Erfahrung beschränkt. Er eignet sich die gesellschaftliche Erfahrung jener sozialen Gruppe an, in der er erzogen wird und in der er lebt, und nutzt sie“ (GALPERIN 1980, 172).

In den Erklärungsversuchen von Behinderung spielt die Sozialisationstheorie (als "Gegenspieler" zur Begabungs- und Hirnschädigungstheorie) eine große Rolle. Nach ihr kann "Lernbehinderung" zu einem Großteil aus schichtspezifischer Sozialisation bzw. aus sozialer Benachteiligung heraus erklärt werden¹, nach der sich die betroffenen Kinder in Armut und unter soziokultureller Deprivation sozialisieren. Zu ihren Sozialisationsbedingungen gehören weiterhin: Unterlegenheit, Ausgeliefertheit, gesellschaftliche Benachteiligung, geringe Bildungsmotivation, hohe Geschwisterzahl, niedriger Wohnkomfort, autoritärer Erziehungsstil, wenig Gelegenheit zum produktiven Tun und ein Beziehungskreis, der sich in aller Regel auf die Familie oder auf Freunde aus ähnlich strukturierten Familien beschränkt (vgl. MAND 1996). Weiterhin werden sie überdurchschnittlich häufig zur Unterstützung im Haushalt oder bei der Versorgung der Geschwister herangezogen. Viele von ihnen sozialisieren sich überdurchschnittlich stark auf der Straße. Ein Großteil dieser Kinder zeigt große Entwicklungsunterschiede in den Bereichen Wissen und Sprache. Diese Einschränkungen behindern sie bei der Aneignung von Neuem. Als ein weiteres wesentliches Merkmal soziokultureller Deprivation gilt eine sprachliche "Verarmung". Sie sprechen quantitativ

weniger, artikulatorisch, semantisch und grammatikalisch weniger differenziert und benutzen einen anderen qualitativen Sprachcode (restringent vs. elaboriert, nach BERNSTEIN) als andere Kinder.

Dies ist auch in unserer Lerngruppe zu beobachten: Alle Kinder zeigen grammatikalische Auffälligkeiten und eine insgesamt stark verkürzte Sprache. Einige von ihnen (Tylien, Ben, Enrique, Jessica) zeigen weiterhin artikulatorische Besonderheiten oder/und einen geringen Wortschatz (Selma, Sabine). Ein eher restringenter Sprachcode ist ebenfalls zu erkennen, insbesondere mit Tendenzen einer verbal aggressiven und/oder sexualisierten Sprache (Bsp. Selma, 1.11.99: „Dzeneta war lesbisch und hat mich abgefickt“).

"Lernbehinderung" stellt für die meistens aus sozialen Brennpunkten stammenden Kinder eine Behinderung des Lernens dar, vermutlich in Form einer Kombination aus Defizit- und Differenzhypothese: "Infolge eines geringen Erlebnishorizontes ist die Gesamtmenge ihrer Kompetenzen insgesamt geringer, aber auch qualitativ anders" (KRETSCHMANN 1998b). In ihrer Lebenswelt gelten andere Lernformen, Verkehrsregeln, Situationsdefinitionen und Deutungsmuster, die mit den Spielregeln von Lehrkräften und Schule wenig gemeinsam haben. Soziokulturell benachteiligte Kinder haben im Verlauf ihrer familiären Sozialisation Sprach-, Einstellungs- und Orientierungsmuster erworben, die für die Bewältigung schulischer Anforderungen oftmals nicht funktional sind und die eine reibungslose Anpassung an die real existierende, mittelschichtsgeprägte Schulkultur erschweren. Ihr Lern- und Sozialverhalten stellt für sie Problemlösungsversuche dar (EBERWEIN 1996c), erfolgte Typisierungen zurückzuweisen, sich Anerkennung zu verschaffen, ihre Situationsdefinitionen einzubringen und Identitätsbalance zu bewahren. „Wie werden nicht umhinkommen, 'Behinderung', 'Entwicklungsstörungen' und 'psychische Krankheit' als Konfliktlösungsstrategien zu begreifen" (FEUSER 1995, 123). Ihre Problemlösungsversuche werden in der Regel jedoch als unangepasstes, auffälliges und störendes Verhalten wahrgenommen und beurteilt, was den Beginn der schulischen Ausgrenzung markiert. Diese "Verhaltensauffälligkeiten" sind nicht nur subjektiv sinnhaft, sondern auch entwicklungslogisch, also aus den gemachten Erfahrungen des Menschen heraus erklärbar.

Jessica verhält sich oftmals „kleinkindhaft“. Von ihrer Mutter erfährt sie Ablehnung, während die kleine Schwester „der große Sonnenschein“ ist. Da Jessica weitestgehend ohne andere Bezugspersonen aufwächst, erhält sie auf ihr kindliches Verhalten zu Hause die Aufmerksamkeit, die sie sich erwünscht. Das „problematische“ Verhalten ist – in anderem Kontext – erfolgsbringend.

Das Phänomen "Lernbehinderung" stellt ein theoretisches Konstrukt dar, das jedoch gravierende negative Auswirkungen für die mit diesem Etikett Diskreditierten haben kann. Untersuchungen zum Fremdbild der "lernbehinderten" Schüler/innen bestätigen die negative Typisierung der als "lernbehindert" etikettierten Kinder in der Öffentlichkeit (vgl. VON BRACKEN 1976, CLOERKES 1985, BÖTTGER / GIPSER / LAGA 1995; vgl. auch NICKEL 1999b, 1999c), wobei die negative Typisierung eines Merkmals (Leistung, Verhalten) im Sinne einer Typisierung auf die gesamte Person übertragen wird, der dann weitere negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Es darf als sicher gelten, dass ein Großteil der Schüler/innen Fremddefinitionen sehr genau wahrnimmt und tendenziell die Stereotype (z.B.) der Lehrkräfte in ihr Selbstbild übernimmt (F. EBERWEIN 1996).

Nach WYGOTSKI kommt alles Innen von Außen. Diese Umdefinition der eigenen Person im Zuge einer Sonderschulüberweisung hat zur Folge, dass sich nun fast die gesamte Interaktion an dem Stigma orientiert.

Aussagen von Sonderschüler/innen zu ihrer Annahme, wie sie von anderen Leuten gesehen werden, lesen sich wie eine Kette negativer Zuschreibungen. Nicht selten äußern Schüler/innen, dass sie sich schämen, zu "dieser" Schule gehen zu müssen.

Dies wurde auch von Kindern dieser Lerngruppe geäußert: Selma beschäftigte dieses Thema nach ihrer Schulüberweisung stark und auch heute noch kommt gelegentlich zur Sprache, dass sie sich schämt, zu einer „Behindertenschule“ gehen zu müssen. Cihan berichtete eine Weile nach seiner Schulüberweisung auf bedrückende Weise, dass keiner der alten Mitschüler mehr nachmittags und am Wochenende mit ihm spiele, sodass er nun keine Freunde mehr habe. Die nicht-wohnortnahe Sonderbeschulung riss ihn aus dem sozialen Geflecht der nachbarschaftlichen Umgebung. Noch heute bemüht Cihan sich, Freunde in der neuen Schule zu finden; so fragt er auch ihm eher unbekannte Schüler anderer Klassen, ob sie seine Freunde sein wollen. Zu der Schreibanregung „Wenn ich zaubern könnte“ (vgl. zur theoretischen Grundlegung Kap. 4.2.1.3) schreibt er noch am 22.3.2000: *ICH MACH mIR eiNeN BUS MiT 1000 LeUTeN. ALLE KOMMEN ZU MiR.*

Die etikettierende Wirkung tritt zunächst zum Beginn des Sonderschulbesuchs auf, im Hinblick auf das Selbstkonzept schwächt sie sich zugunsten von Bezugsgruppeneffekten ab, d.h. die Selbsteinschätzung der betroffenen Schüler/innen wird dann tendenziell positiver, weil sie sich mit ihrer neuen Bezugsgruppe (Sonderschulklasse) vergleichen. In der Zeit vor der Schulentlassung nimmt der negative Effekt wieder deutlich zu, weil sich die Schüler/innen nun stärker an externen Bezugsgruppen orientieren und ihren eigenen "Marktwert" (sowohl in Hinblick auf berufliche Chancen als auch auf Partner/innen/wahl) deutlich geringer einschätzen. Das Stigma "lernbehindert" bleibt auch nach der Schulentlassung latent vorhanden und bricht bei allen sozialen Vergleichen mit gesellschaftlichen Gruppen - auch aufgrund verfestigter Vorurteile – in der Gesellschaft immer wieder durch.

Im Folgenden gilt es nun, die allgemeinen Lebenswelterfahrungen von Sonderschüler/innen zu spezifizieren auf den Bereich der literalen Erfahrungen, die für den Schriftspracherwerb von entscheidender Bedeutung sind. Auch hier soll nach einer Darstellung allgemeiner Zusammenhänge die Bedeutung des Gesagten für die Kinder dieser Klasse herausgearbeitet werden.

2.3 Literale Erfahrungen von Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte im Elternhaus und in der Schule

Empirische Untersuchungen zu der Frage der Prädiktoren von Lese- zu Rechtschreibleistung stimmen darin überein, dass Erfahrungsdefizite als eine der bedeutsamsten Ursachen für massive Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb angesehen werden können. Eindeutig nachgewiesen ist der Zusammenhang zwischen der Zahl der eigenen Bücher sowie der Vorlesehäufigkeit im Elternhaus und der Lesemotivation wie auch dem Leseerfolg von SchulanfängerInnen, wobei Vorlesehäufigkeit und Qualität der vorlesebegleitenden Gespräche schichtunterscheidende Merkmale darstellen (vgl.

FENEBERG 1994, 1997; WIELER 1995, 1997). Forschungsvorhaben zeigen, dass Kinder, denen selten oder gar nicht vorgelesen wird, deutlich weniger Interesse am Lesenlernen haben als Kinder, denen regelmäßig Geschichten vorgelesen werden und denen durch das Vorlesen bzw. durch das Beobachten eigener Leseaktivität der Eltern ein literales Modell zur Verfügung steht. In einer Umgebung, in der es Bücher, Zeitungen, Papiere und Stifte gibt, tritt die Schrift schon sehr früh in den Erlebnishorizont eines Kindes. Durch das Interesse der Eltern werden die ersten Lese- und Schreibversuche darin bestärkt, in ihren Bemühungen fortzufahren. Durch Vorlesen erfahren Kinder, dass Schrift zu interessanten Informationen und Erlebnissen führt.

Kinder der Sonderschule für Lernbehinderte wachsen in aller Regel *ohne* solch begünstigende, schriftkulturellen Randbedingungen auf. Schrift spielt meist keine oder kaum eine Rolle im häuslichen Leben. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen dem Sonderschulbesuch und der Tatsache, dass ihnen in früherer Kindheit wenig vorgelesen wurde.

Bei Hausbesuchen (mit der ganzen Lerngruppe) im Mai 1999 konnten wir lediglich bei Jessica Bücher in ihrem Zimmer entdecken, diese standen jedoch auf einem Regalbrett in hinterer Reihe, waren also nicht unmittelbar zugänglich. Weiterhin konnten in den Wohnungen spontan keine Bücher und mit Ausnahme von TV-Zeitschriften keine zufällig „herumliegendes“, Schriftmaterial (Zeitungen etc.) entdeckt werden. Alles in allem haben wir bei den Besuchen in den Wohnungen der Kinder den Eindruck gewonnen, dass Schrift keine bzw. eine sehr geringe Alltagsbedeutung in den entsprechenden Familien besitzt. Mehrere der Elternteile besitzen darüber hinaus sehr geringe schriftsprachliche Kompetenzen, sodass sie einige von ihnen als funktionale Analphabeten bezeichnet werden müssen (vgl. hierzu auch Kap. 2.5). Nur wenige der Kinder berichteten auf Nachfrage, dass ihnen früher vorgelesen wurde. Heute ist dies bei keinem der Kinder dieser Lerngruppe mehr der Fall.

Die schriftkulturelle Benachteiligung dieser Kinder setzt sich auch in der Schule fort, die Kritik an der Sonderschule für Lernbehinderte als Schulform wird entsprechend auch aus Sicht der Schriftspracherwerbsforschung formuliert: "Bietet dann vielleicht der Sonderschulbesuch die bessere Alternative? Kleinere Klassen, besonders ausgebildete Pädagogen, die Möglichkeit, sich auf das langsamere Lerntempo der Kinder einzustellen – all dies könnten doch günstigere Lernbedingungen für benachteiligte Schüler sein (...). Wo immer man [jedoch] Schüler nach dem Merkmal »Leistungsversagen« gruppiert, ist wechselseitiges Modellernen von Schulunlust und Lernverweigerung zu erwarten. Umgekehrt fehlt die anregende Wirkung und die Unterstützung der leistungsstärkeren Schüler" (KRETSCHMANN U.A. 1990, 34).

Nach dem Gesetz des Modelllernens und der Ko-Ontogenese, bei denen Kinder ihre Umwelt konstruktiv für die eigene Entwicklung nutzen, ist die Konzentration von schriftkulturell benachteiligten Kindern in einer eigens zu unterrichtenden Gruppe kontraproduktiv und stellt eine weitere, besondere Benachteiligung der Sonderschüler/innen dar. Die durch die Sonderpädagogik propagierten Vorteile individuumszentrierter Maßnahmen (kleine Klassen, besondere Betreuung etc.) verkehren sich somit gruppentheoretisch in ihr Gegenteil. Zudem hat die Sonderpädagogik zu keiner Zeit einen Nachweis über ihre Effizienz antreten können. Im Gegenteil bestätigen alle

empirischen Untersuchungen der Sonderschule für Lernbehinderte eine Ineffizienz hinsichtlich der erreichten Schulleistungen. (vgl. HILDESCHMIDT / SANDER 1996).

2.4 "Funktionaler Analphabetismus" als Sonderform schriftkultureller Benachteiligung ehemaliger Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte

Dieses Kapitel widmet sich einer Gruppe ehemaliger Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte, die den Schriftspracherwerb während ihrer gesamten Schulzeit *nicht* erfolgreich vollziehen konnte. Die im Weiteren zu treffenden Aussagen sollen Hinweise auf die Zuspitzung der bisher aufgezeigten benachteiligenden Bedingungen auf den Erwerb der Schriftsprache geben.

Nachdem in den siebziger Jahren das Phänomen des (neueren) Analphabetismus in Industrieländern entdeckt wurde, gab es in der Folgezeit verschiedene Definitionsversuche (z.B. DRECOLL 1981, DÖBERT-NAUERT 1985, DÖBERT 1994, 1997)² „Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. (...) Der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung“ (HUBERTUS 1991, 31).

Unter funktionalen Analphabet/innen werden heute in vereinfachender Anlehnung an DÖBERT (1997) »Menschen, die aufgrund unsicherer Kenntnisse der sich wandelnden Schriftsprache oder aufgrund der Vermeidung von schriftsprachlicher Tätigkeit nicht in der Lage sind, Schriftsprache im Alltag zu nutzen« verstanden. Die begriffliche Unschärfe lässt schon ahnen, dass es keine exakten Daten über die Größenordnung dieses Phänomens gibt, was durch das Fehlen geeigneter Erhebungsinstrumente weiter erschwert wird. Heute wird in Fachkreisen die geschätzte Zahl von vier Millionen Betroffenen in Deutschland verwendet (vgl. DÖBERT / HUBERTUS 2000).

2.4.1 Lebenswelterfahrungen funktionaler AnalphabetInnen

Die Untersuchungen zu Entstehungs- und Begünstigungsfaktoren des funktionalen Analphabetismus zeigen im Wesentlichen eine große Übereinstimmung (vgl. OSWALD/MÜLLER 1982, DÖBERT-NAUERT 1985, DÖBERT 1994, 1997, NAMGALIES / HELING / SCHWÄNKE 1990, EGLOFF 1997). Sie machen deutlich, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus nicht um ein individuelles, sondern um ein gesellschaftliches und strukturelles Problem handelt. Konstatiert wird über alle Untersuchungen hinweg ein "Zusammenspiel von gesellschaftlichen, familiären, schulischen und individuellen Faktoren" (FÜSSENICH 1993a).

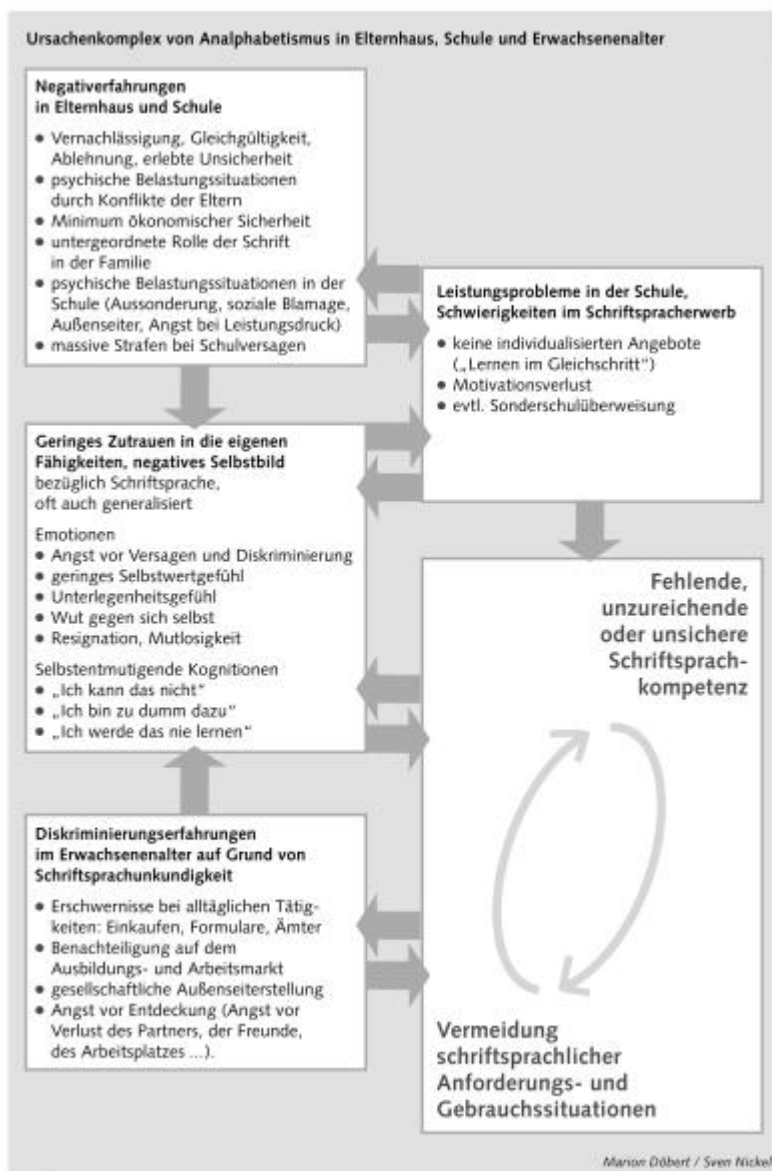
Wenn auch alle Autor/innen betonen, dass funktionaler Analphabetismus vielfältige Ursachen hat und sich dahinter immer eine individuelle Lebens- und Lerngeschichte verbirgt, so werden dennoch eine Reihe von Gemeinsamkeiten deutlich. Modellhaft werden die vielfältigen und komplexen Negativerfahrungen im Elternhaus, wie z.B. fehlende elementare Bedürfnisbefriedigung (Vernachlässigung, Ablehnung, Gleichgültigkeit, Strafe als Erziehungsmittel, Trennung von Eltern) und psychische Belastungssituationen (Trennung der Eltern, Alkoholprobleme, körperliche Gewalt, Arbeitslosigkeit, Minimum ökonomischer Sicherheit bzw. materielle Not u.a.) als Ausgangspunkt

einer kritischen individuellen Entwicklung angenommen, wobei zu betonen ist, dass in diesen Interaktionskontexten deutliche *makrosoziale* Strukturen wirksam werden. Funktionale Analphabet/innen entstammen also oft Verhältnissen, die im Hinblick auf in unserer Gesellschaft gültigen Standards in hohem Maße lern- und entwicklungshemmend sind. „In ihrer frühen Kindheit verfügten die Betroffenen über geringe Möglichkeiten, eine auf Selbstvertrauen basierende Lerngeschichte zu entwickeln. Sie fielen oftmals bereits als Kleinkinder durch Entwicklungsverzögerungen in sprachlicher, kognitiver oder motorischer Sicht auf“ (FÜSSENICH 1993a).

Durch psychische Belastungssituationen in der Schule (Aussonderung, Angst bei Leistungsdruck, Ausprägen von sozial unerwünschten Verhaltensweisen) wurde die schwierige Lage der Betroffenen weiter verstärkt. Sie konnten nicht in ausreichendem Maße Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (heuristische Kompetenz) entwickeln und hatten schon früh mangelnde Selbstwertgefühle. Aufgrund

ihrer schlechteren Startbedingungen bei Schuleintritt konnten sie schon bald die geforderten Lernziele nicht erreichen und entwickelten neben Lerschwernissen oftmals Verhaltensweisen, die im schulischen Kontext als Auffälligkeiten beschrieben wurden.

Ich beschränke mich an dieser Stelle auf die Lebenswelterfahrungen in der Kindheit, die deutliche Parallelitäten zum bisher Gesagten aufzeigen. Entsprechend wird deutlich, dass Sonderschüler/innen aufgrund ihrer komplexen Lebensverhältnisse einem stark erhöhten Risiko ausgesetzt sind, während ihrer Schulzeit Lesen und Schreiben nicht zureichend zu erlernen. Was Lese- und Schreibunkundigkeit für Erwachsene bedeutet (vgl. DÖBERT-NAUERT 1985, DÖBERT 1994, 1997, HUBERTUS / NICKEL 1998), soll an dieser Stelle nicht ausgeführt, sondern nur durch nebenstehende Grafik angedeutet werden (DÖBERT / NICKEL 2000).



"Das biographisch entstandene Selbstbild als lese- und schreibunkundige Person und die damit verbundene Stigmatisierungsangst sind zentrale Hinderungsgründe für die selbständige und gleichberechtigte Nutzung von Schriftsprache" (DÖBERT-NAUERT 1985, 116).

Von besonderem Interesse sind die im Feld „Schule“ gemachten Lebenswelterfahrungen. Durch die Aussagen der Betroffenen und durch statistische Daten wird deutlich, dass „AnalphabetInnen bereits in den ersten beiden Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten auffallen“ (FÜSSENICH 1993a). Das Schulsystem sieht in aller Regel einen Schriftspracherwerb nach den ersten zwei Schuljahren nicht vor. Neben Klassenwiederholungen und häufigen Schulwechseln stand für viele Betroffene schließlich die Überweisung in die Sonderschule an: Alle in einem Experiment befragten Alphabetisierungskursteilnehmer/innen (N=22, vgl. NICKEL 1998) gaben an, eine Sonderschule besucht zu haben, der überwiegende Teil nannte die Sonderschule für Lernbehinderte (bzw. Hilfsschule). Auch KAMPER (1990) und NAMGALIES / HELING / SCHWÄNKE (1990) berichten, dass die meisten Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen zwischen dem ersten und dem dritten/viertem Schuljahr in die Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen wurden. Schule und Bildungsmaßnahmen wurden dabei fast durchgängig negativ erinnert. Eine der typischsten Aussagen lautet: »Die Lehrer haben sich nicht gekümmert«. Was den Befragten sowohl im Elternhaus als auch in der Schule gefehlt hat, ist die Anerkennung der Person und ihrer Fähigkeiten. Aufgrund dieses Mangels konnten vermutlich nur sehr schwer Selbstachtung und Vertrauen in eigene Fähigkeiten ausgebildet werden. Negative Auswirkungen auf Leistungsmotivation und Selbstbild liegen nahe“ (DÖBERT-NAUERT 1985). Von vielen wird die Überweisung zur Sonderschule im Nachhinein als endgültiger Bruch ihrer Lernbiographie erlebt, von dessen Zeitpunkt an sich viele „aufgegeben“ hätten.

So deutlich artikuliert dies Selma in einem Mutter-und-Schülerin-Gespräch (10.11.99), das angesichts sich verstärkender Schwierigkeiten mit Selmas Verhalten in der Schule angesetzt worden war: Als gegen Ende des Gesprächs Selmas Mutter auf sie einredete, dass sie die Sonderschule vielleicht bald verlassen könne, wenn sie sich nur genügend anstrengte, zog Selma sich in sich zurück. Auf das Einhalten von der Lehrkräfte sagte Selma, dass sie dies nicht glaube. Für sie bedeutete die Überweisung auf die Sonderschule die „Endstation“.

2.5.2 Literale Erfahrungen funktionaler Analphabet/innen im Elternhaus und in der Schule

Lese- und schreibunkundige Erwachsene berichten in überwältigender Mehrzahl vom Fehlen literaler Randbedingungen während ihrer Kindheit: „Weder lasen die Eltern den Kindern irgendetwas vor oder motivierten sie, einzelne Buchstaben oder Zahlen zu lernen, noch kann sich die Mehrheit der Tn [= Teilnehmer/innen, SN] daran erinnern, daß zu Hause (Kinder-)Bücher oder Zeitungen existierten, die evtl. das Interesse der Kinder am Lesen und Schreiben hätten wecken können“ (NAMGALIES / HELING / SCHWÄNKE 1990). Schriftsprache spielte somit keine oder kaum eine Rolle im Familienleben, es gab kein Modell, durch das die Kinder die Bedeutung von Schriftsprache hätten erfahren können. Innerhalb der Untersuchungen, die sich mit den Hintergründen des funktionalen Analphabetismus beschäftigten, stellt dieses Fehlen einer schriftkulturellen Umgebung *eine* der auffälligsten Parallelen in den kindlichen Lebensbedingungen dar.

„Der funktionale Analphabetismus (...) ist eine besondere Erscheinungsform von Verhinderung des Lernens im Rahmen schulischer Möglichkeiten. (...) [Er] verweist auf ein gesellschaftliches Mißverhältnis zwischen schulischen Ansprüchen und schulischer Realität“ (ROHR 1981, 49). Jedes Jahr verlassen etwa 7,5% aller Schüler/innen die Schule nach absolvierter Pflichtschulzeit ohne Abschluss. Wie viele von ihnen in den Jahren nach Schulabgang und möglicherweise eintretender Schriftsprachvermeidung letztendlich als funktionale Analphabet/innen bezeichnet werden müssen, ist unklar, doch ist die Größenordnung vermutlich immens. Dies zwingt dazu, darüber nachzudenken, warum es Schule nicht gelingt, ihrem Grundbildungsauftrag nachzukommen.

„Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, (...) dann scheint ihnen zunächst nicht bewußt zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können“ (EGLOFF 1997). Diese Aussage aus einer biographieanalytischen Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus macht eindrucksvoll klar, dass es (auch) Schule bei den Befragten nicht verstanden hat, Schrift als persönlich sinnvoll erleben zu lassen. Lesen und Schreiben blieb für sie ohne subjektive Bedeutung, ein Lehrinhalt ohne direkten Bezug zum lernenden Subjekt.

Wenn die Befragten Aussagen zum konkreten Unterricht machen, dann ist meist von einem Abschreiben, zumeist von der Tafel und im Gleichschritt der Klasse, gelegentlich aber auch als Differenzierungsmaßnahme die Rede.

Wird schon an der schulisch verordneten „Aufsatzerziehung“ zu Recht kritisiert, dass es in der Regel die „Ausblendung der authentischen Ich-Instanz des schreibenden Kindes“ (SPITTA 1999, 23) verlangt, so potenziert sich dies in der Praxis des Ab-Schreibens. Dieses wird – eingebunden in schulisch-hierarchisches Autoritätsgefüge - erfahren ohne persönliche Identifikation, ohne kommunikativen Anlass oder sinnstiftenden Bezug.

Abschreiben – als schreibenlernende Maxime - ist auch heute noch gängige Praxis im Unterricht der Sonderschule für Lernbehinderte; im Sommer 1999 konnte in einer Klasse 3 einer Sonderschule für Lernbehinderte folgende Unterrichtssequenz beobachtet werden: Die Kinder schrieben ein Gedicht von der Tafel ab. Die motorische Schreibhandlung einiger Schüler/innen ließen bereits vermuten, dass sie keine phonemisch-graphemischen Korrespondenzen ausgebildet hatten, sie spurten die grafischen Gebilde von der Tafel ab (Zudem war die Lineatur für die meisten Schüler/innen viel zu klein). Einigen Schüler/innen bot die Lehrkraft eine differenzierende Hilfe an, indem sie die Zeilen des Gedichts im Heft der Schüler/innen vorschrieb. jeweils in die Zeile darunter sollten die Kinder den Text abschreiben. Ein Mädchen weigerte sich frustriert mit den Worten „Oh Mann, warum soll ich das denn abschreiben? Das steht doch hier schon!“ In der unmittelbaren Reaktion herrschte die Lehrkraft sie an: „Damit du endlich schreiben lernst“ und warf das in die Hand genommene Heft der Schülerin wütend auf den Tisch. Dieses vergrub daraufhin ihr Gesicht auf dem Tisch und war für etwa 30 Minuten nicht mehr ansprechbar. Als die Kinder nach dem „Abschreiben“ nach einzelnen Worten oder Sätzen gefragt wurden, wurde deutlich, dass sie nicht wussten, was sie geschrieben hatten und teilweise die Grapheme noch nicht kannten. Der Text hatte zudem keinen für mich erkennbaren Bezug zu den Kindern: Er handelte von zwei Kindern die „Schwarzer Peter“ spielten. Auf inhaltliche Nachfragen (der mehrstrophige Text wurde von der Lehrkraft vorgelesen und sollte von den Kindern auswendig gelernt werden) sagten mehrere Kinder, Peter habe mitgespielt; das Kartenspiel war den meisten Kindern nicht bekannt.

Es wird deutlich, dass nach geeigneten Verfahren zu suchen ist, die auch für Lerner/innen, die mit dem Schreiben eines eigenen Textes (noch) überfordert sind, geeignet sind, aber dennoch für die Lernenden persönlich bedeutsam werden können.

3. Die Bedeutung der Lebenswelterfahrungen für Lehr-Lernkonzepte des Schriftspracherwerbs unter erschwerten Bedingungen

Aus der Analyse der Lebenswelterfahrungen von Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte können wichtige Schlüsse für die Gestaltung des Lernumfeldes bzw. der Lernorganisation gezogen werden. Dabei können sowohl gegenstandsunspezifische, das Lernen allgemein betreffende Bedingungen (Kap. 3.1, 3.2, 3.4) als auch gegenstandsspezifische, also konkret den Schriftspracherwerb betreffende Bedingungen (Kap. 3.2, 3.2.1, 3.3, 3.4) beschrieben werden.

3.1 Dialogische Haltung

Angesichts der gemachten Erfahrungen von Unsicherheit und mangelnder Zuwendung ist eine dialogische Haltung gegenüber den beschriebenen Schüler/innen eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Menschen haben ein Grundbedürfnis nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit (vgl. KLEIN 1995). Insbesondere bei Kindern mit den beschriebenen Lebenswelterfahrungen ist dieses Grundbedürfnis besonders stark ausgeprägt. Daher bedürfen sie in besonders starkem Maße einer emotional stabilisierenden Lernumgebung, die ihnen Sicherheit vermittelt und in der sie sich als Person angenommen fühlen.

ROGERS nennt als wesentliche Merkmale einer personenzentrierten Haltung die Variablen Authentizität, Empathie und bedingungslose Wertschätzung, bei der („lernbehinderte“) Schüler/innen immer als Subjekt, als ganze, unteilbare Personen bestimmt werden, ohne sie auf Defekte oder „Lernbehinderungen“ zu reduzieren. BUBERS Aussage „Der Mensch wird am Du zu Ich“ wird von FEUSER (1995) ergänzt um die Bedeutung, die wir für das Ich unserer Schüler/innen besitzen: „Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.“

Hierbei ist zu beachten, dass die besondere Situation stark segregierter Gruppen das eigene Ich der Lehrkraft emotional so stark berühren kann, dass (Über-) Reaktionen (auch im Sinne von Gegenübertragungen) vorkommen. Hier ist zur Begleitung eine stetige Supervision wünschenswert, bei der die Lehrkraft an ihrer eigenen Person bzw. an ihrer Wahrnehmungskompetenz arbeiten kann, um den täglichen Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit analysieren und verarbeiten zu können. Selbstreflexion und Bewusstheit sind somit Grundlage einer dialogischen Haltung.

3.2 Passung und Innere Differenzierung

Eine Form schulischer Lernorganisation, in der alle Kinder – unabhängig von ihren Vorerfahrungen und Interessenlagen - die gleichen Teilmhalte des Lesens und Schreibens zur gleichen Zeit auf dem gleichen Wege und im gleichen Tempo bewältigen sollen, ist nicht geeignet, alle Kinder auf

ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand zu fördern. Vielmehr ist sie prädestiniert, Unterschiede zu vergrößern.

Vor allem ist diese Lernorganisation nicht dazu geeignet, Interessen und Motive, die wie oben aufgezeigt in vorschulischen Kontexten eben nicht ausgebildet wurden (obwohl sie stets vorausgesetzt werden) und die zu „Lerninteresse“ und zu einem „Motor der Entwicklung“ führen könnten, anzubahnen. Dies müsste aber eine der Grundlagen erfolgreicher Literalisierungsarbeit in der Schule sein. Gefordert wird also eine „optimale Passung“, worunter in Anlehnung an DEHN (1994) und KRETSCHMANN / LINDNER-ACHENBACH u.a. (1990) die Anknüpfung der Lernangebote an die Vorkenntnisse der Lernenden und – vor allem - die Orientierung an deren Interessen und Lebenserfahrungen verstanden werden kann: Unterricht kann „Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen. Die Chance der Unterrichtenden liegt vielmehr in dem Auffinden von Anknüpfungsmöglichkeiten an die Alltagskultur der Kinder“ (DEHN 1996a, 12).

Hypothetisch ist davon auszugehen, dass je geringer die individuelle Schrifterfahrung ist oder je negativer die Lernerfahrungen sind, desto wichtiger die subjektive Bedeutsamkeit des Lerninhaltes für den neuen Lernprozess zu bewerten sein wird. Beim Lesen beispielsweise entsteht eine subjektiv erlebte Einfachheit weniger durch eine größtmögliche Isolierung der lese- und schreibtechnischen Schwierigkeiten, sondern durch eine Kombination verschiedener Elemente im Sinne der sinnvoll strukturierten und gestalteten Anordnung von *inhaltsreichen* Texten. Bei Lernenden mit sehr geringen Kompetenzen müssen ggf. zusätzlich unterstützende psychische Entlastungsmechanismen gefunden werden.

3.2.1 Psychische Entlastung bei hoher Komplexität

Gemäß der Motivationspsychologie gibt es zwei Komponenten der Motivation: Eine Person strengt sich an, um ein Ziel zu erreichen, wenn ihr das Erreichen des Ziels bedeutsam ist und wenn die Person sich in der Lage sieht, das Ziel zu erreichen (vgl. KRETSCHMANN 1998). Viele Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb entziehen sich den Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht zutrauen, auf diesem Gebiet erfolgreich zu handeln. Erfolge werden als Zufall interpretiert, Misserfolge intrapersonal erklärt. Die Psychologie spricht von einer „Misserfolgsorientierung“ und einer „erlernten Hilflosigkeit“.

Ein wesentliches Prinzip des Unterrichts mit misserfolgsorientierten Kindern ist „Entlastung“. Entlastung meint nicht die stofflich-inhaltliche Reduktion der Lernangebote, sondern Verfahren der psychischen Unterstützung in komplexen unterrichtlichen Arrangements. Günstige Voraussetzungen für die Initiierung des Schriftspracherwerbs bieten neben dem sozialen Kontext der Klasse „Aufgabenstellungen, die – bei insgesamt hohem Anspruchsniveau – kein festgelegtes Ergebnis erwarten und auf unterschiedliche Weise zur Zufriedenheit des Kindes gelöst werden können“ (Dehn 1996b, 26). Sozial arrangierter Schriftspracherwerb auf hohem Anspruchsniveau ist gleichzeitig eine erneute Absage an kleinschrittige Übungsverfahren.

Um misserfolgsorientierten Kindern einen lustvollen Zugang zu ganzheitlichen Schriftangeboten zu ermöglichen, können Lehrkräfte sich verschiedener methodischer Verfahrensweisen bedienen; einige - vorwiegend mit Tylien und Sabine verwendeten –sollen im Folgenden skizziert werden:

Stellvertretendes Schreiben: Während fast alle Kinder der Lerngruppe Ihre Verschriftungen häufig, z.T. nach jedem Graphem, absichern lassen, verweigerten Dzeneta, Bastian, Tylien und Sabine häufig den Beginn der Auseinandersetzung. Dzeneta ließ sich allmählich auf Settings ein, in dem sie und die Lehrkraft abwechselnd ein Wort schrieben, bis ihr Text fertig war. Bastian, Tylien und Sabine wurde das „stellvertretende Schreiben“ angeboten: Die Kinder diktieren ihren Text, die Lehrkraft schreibt ihn – quasi als Sekretär – nieder. Dabei hat sie die Gelegenheit, je nach Situation das Setting zu variieren: Mal fragt sie nach Anfangslauten, mal lässt sie mehrere Laute benennen, wobei sie das Wort orthographisch korrekt niederschreibt und als Symbol unter jedes vom Kind bereits benannte Graphem einen Punkt setzt. Um den Wortbegriff und die Satzstruktur erfahrbar zu machen, lässt sie ggf. die Anfangslaute der einzelnen Wörter eines Satzes untereinander schreiben, bevor sie sich daran macht, mit den Kindern die Struktur der Wörter anzugehen. Wörter können auch mit Platzhaltern (Muggelsteine) symbolisiert werden, damit beim Aufschreiben keines vergessen wird. Jede Maßnahme ist immer nach der Prämisse ausgerichtet, was das Kind zu diesem Zeitpunkt gerade schon leisten kann.

So hat Bastian nach wenigen Wochen Lerngruppenzugehörigkeit seine Unsicherheiten und Blockaden aus der Grundschulzeit abgelegt und schreibt bzw. liest selbstständig.

Ähnliche Verfahren der Entlastung gibt es beim Lesen: Um das Kurzzeitgedächtnis zu entlasten (Leseanfänger/innen brauchen beim Lesen eines Wortes oftmals bereits ihre gesamte Speicherkapazität. Ein neues Wort können sie nur lesen, wenn sie das erste wieder aus dem Speicher löschen. Damit verliert sich der Sinnzusammenhang, weswegen der Text zunächst von der Lehrkraft vorgelesen und mit den Kindern besprochen wird. Der Inhalt ist vor dem Lesen bekannt und dient als Stütze. Mit Tylien wurde das sukzessive Ausblenden (vgl. KRETSCHMANN, LINDNER-ACHENBACH u.a. 1990) praktiziert: Die Lehrkraft liest einen Text (meist ihren eigenen Text) vor und bespricht ggf. den Inhalt. Anschließend wird der Text mehrmals sinnbetont von der Lehrkraft vorgelesen, wobei sie ihr Lesen mit dem Finger begleitet. Nach und nach senkt sie die Stimme bei einigen Schlüsselbegriffen und lässt Tylien in den Text einsteigen. Nach der anfänglichen Führung blendet sie sich allmählich aus. Dieses Verfahren setzt auf einem logographemischen Zugriff (vgl. 4.1.) an; in aller Regel werden Lernende schon nach kurzer Zeit einige Begriffe logographemisch erkennen können. Dies verschafft den Lernenden Kompetenzerlebnisse, auf deren Grundlage weitere Leseübungen angeschlossen werden können, die z.B. einen phonologischen Bezug haben.

3.3 Elementare Schriftkultur

Für DEHN sind gesellschaftliche Erwartungen, die besonders leicht fassbar sind im Hinblick auf die kulturtechnischen Aspekte des Schriftspracherwerb, also dem Erwerb der Orthographie, oft Ausgangspunkt falscher didaktischer Entscheidungen. Im Unterricht werden die Erwartungen häufig vorweggenommen in dem Sinn, dass die Aneignung der Kulturtechnik Grundlage sei für die – in den gesellschaftlichen Erwartungen weit weniger genau bestimmte – Teilhabe an der Schriftkultur, woraus didaktisch-methodisch eine kleinschrittige Stufung des Anforderungsniveaus und für

schwächere Schüler/innen zusätzlich schulorganisatorisch eine Separation in Förder- oder Sondergruppen abgeleitet wird (DEHN 1996a). Die Teilhabe an elementarer Schriftkultur ist jedoch - so DEHN weiter - Voraussetzung zur Aneignung der Kulturtechnik – nicht deren Folge! Was „für alle Anfänger beim Schriftspracherwerb eine grundlegende Rolle spielen dürfte, ist die Bedeutung, die der Schriftlichkeit, dem Buch und dem Lesen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt wirklich zukommt“ (HURRELMANN 1994. 27). Aufgrund der beschriebenen Erfahrungsdefizite der betroffenen Schüler/innen (vgl. Kap. 2.3 und 2.4.2.) sind in erster Linie Erfahrungen mit Schrift zu vermitteln.

Nach der „Problemlösetheorie“ kann der Umgang mit der zu lösenden Aufgabe, also die Problembewältigung, als ein wichtiger Faktor für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Schriftspracherwerbs angesehen werden (vgl. MAY 1986, 1987). Leistungsschwache Schreiber/innen nutzen ihre vorhandenen Möglichkeiten nicht; sie weichen dem Schreiben aus und machen daher zu *wenig* Fehler, als dass sie aus ihren „Fehlern“ (d.h. aus dem Umgang mit Schrift) lernen und ihre subjektive Theoriebildung über Schriftsprache differenzieren könnten (MAY 1990). Gerade diese Kinder benötigen daher eine reichhaltige literale Anregung, in der sie vielfältige eigene Erfahrungen mit Schrift machen können. Zu der Frage, ob, wann und in welcher Form gezielte Interventionen nötig sind, gibt es in der Fachdiskussion sehr unterschiedliche Ansichten.

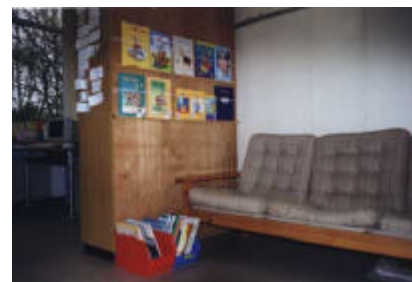
Statt auf Lernschwierigkeiten vorwiegend mit Separation und Selektion zu antworten, müsste es das Ziel sein, das Potential gemeinsamen Unterrichts aller Kinder noch stärker auszunutzen. Ohne an dieser Stelle generell auf die Integrationsdebatte eingehen zu wollen, könnte gemeinsamer Unterricht auch für den schulischen Schriftspracherwerb besondere Chancen für jedes einzelne Kind enthalten, gerade in einer Zeit, in der die zunehmende Vereinzelung der Kinder als Probleme gesehen wird. „Gemeinsamer Unterricht als sozialer Raum für Schrift könnte Erfahrungen im Umgang gerade denjenigen eröffnen, denen sie bislang in der vorschulischen Sozialisation verschlossen geblieben sind“ (DEHN 1990a, 112).

Bringt die Forderung nach Abschaffung der Sonderschule für Lernbehinderte als eigenständige Schulform für die konkrete Arbeit mit dieser Lerngruppe keinen erweiterten Handlungsspielraum (diese institutionellen und sozialen Strukturen sind Ausdruck gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse und nur auf politischem Wege beeinflussbar), so hat die Prämisse des „sozialen Raumes für Schrift“ auch für die Praxis in dieser Sonderschulgruppe eine hohe Bedeutung.

An die Stelle von Konzepten der Wahrnehmungs- und/oder Intelligenzdefizite mit gezielten Förder- und Trainingsprogrammen trat in den letzten Jahren zunehmend eine Perspektive, die das Augenmerk stärker auf die Gestaltung des Lernumfeldes, der Lerninhalte, der Lernorganisation sowie auf die Beachtung außerindividueller Lernhemmungen verlagerte.

Lerninhalte und Lernorganisation werden in den Kap. 4.2 und 5. näher beleuchtet. Das Lernumfeld bzw. die Lernfeldorganisation dienen als Randbedingungen bzw. Attraktoren. Zur Lernfeldorganisation zählt - abgesehen von konkreten unterrichtlichen Settings - auch das Schaffen einer schriftkulturellen Umgebung, die reichhaltige Anregungen bereit hält und Austauschmöglichkeiten anbietet.

So wurden zu Beginn des Jahres 1999 räumliche Veränderungen vorgenommen, in deren Kern die Schaffung einer Bücherwand (Rückseite eines Schrankes, der nun „quer“ zum Raum steht), an der eine Vielzahl von Fibeln sowie einfachen Lesebüchern aufrecht, also mit erhöhtem Aufforderungscharakter, steht. Neben der Bücherwand wurde ein Sofa gestellt, sodass eine Art Leseecke – mittlerweile zusätzlich begrenzt durch einen Sternenhimmel (vgl. Kap. 5.4) - entstanden ist.

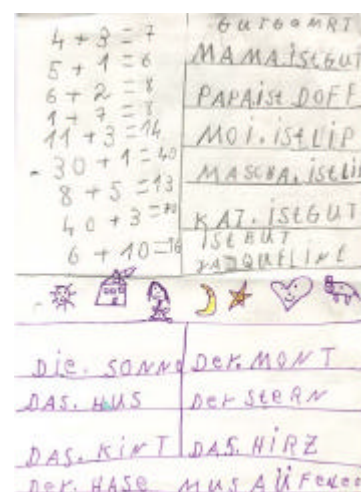


Hinzu kamen weitere schriftliche oder schriftermöglichende Medien, wie z.B. ein Computer oder ein Regal, in dem Lernmaterialien sichtbar und daher mit höherem Aufforderungscharakter aufbewahrt werden können u.a.m.

3.4 Stärken des Selbstkonzepts

Die Analysen der Lebenswelterfahrungen (vgl. 2) zeigen in deutlicher Weise das negative gefärbte Selbstbild vieler Kinder auf, was als eine der hauptsächlichen Lernerschwernisse gelten kann. Exemplarisch hierfür seien zwei Kinder der Klasse beschrieben:

Jessica zeigt ein sehr impulsives Verhalten und eine häufige Unzufriedenheit über sich selbst. Als sie am 18.1.2000 alleine zu Hause war, nahm sie aus Langeweile einen Zettel, auf dem sie begann, zu rechnen, zu malen und zu schreiben (Schreiben als Selbstzweck, „Schreiben für mich“). Sie schrieb (vgl. zur Originalschreibweise nebenstehende Abb.): *Mama ist gut, Papa ist doof* [J. hat keinen Kontakt mehr zu ihrem Vater], *Moni* [ihre Schwester] *ist lieb*, *Mascha* [die Hündin] *ist lieb*, *Kati* [die Katze] *ist gut*, *Jessica ist blöd*. Als „Bestärkung“ schrieb sie sich „gut gemacht“ über ihre Zeilen. Als sie am nächsten Tag zur Zeile „Jessica ist blöd“ gefragt wurde, wie sie denn darauf komme und wer das noch sage, antwortete sie: „Mama sagt das immer“ und kicherte dabei verlegen.



Dzeneta beginnt Arbeiten häufig impulsiv. Je höher ihre Begeisterung ist, desto häufiger ist sie mit dem entstehenden Produkt so unzufrieden, dass sie den Prozess abbricht, das Produkt vernichtet und sich längere Zeit in sich zurückzieht, während der sie nicht ansprechbar ist. Es ist erschreckend zu sehen, wie sie den Anforderungen, die sie an sich selbst stellt, subjektiv offenbar nicht genügen kann. Schriftsprachliche Tätigkeit vermeidet sie aus Angst vor subjektiv erlebter Unzulänglichkeit am liebsten völlig. Am 15.2.2000 nahm sie sich sogar Arbeitsblätter, klebt diese sorgfältig in ihr gerade erhaltenes Geschichtenheft ein, verweigerte es jedoch, in das Heft zu schreiben – weil sie das neue Heft nicht „versauen“ wolle.

Benachteiligte Schüler/innen „sind durch ein herabgesetztes Selbstbewußtsein gekennzeichnet, sie brauchen aus diesem Grund eher Hilfen, die ihr Selbstwertgefühl und Selbst-Bewußtsein fördern, als Hilfen, die das Intelligenzniveau zu fördern versprechen“ (THAMM 1997, 55). „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“ (DÖBERT-NAUERT 1985, 116) - eine Aussage, die sich auch auf den schulischen Unterricht mit Kindern übertragen lässt. Die Erkenntnis, dass das Nichterlernen der Schriftsprache weitgehend ein Selbstbildproblem des Kindes ist, hat zur Konsequenz, dass jeglicher Schriftspracherwerb „mit einer Umdeutung des Selbstbildes einhergehen muss.

„Wenn zutrifft, was als Ursache für funktionalen Analphabetismus angenommen wird:

- schwierige soziale Verhältnisse (...) als von Kindern erlebte Unsicherheit,
- eingeschränkte Erfahrungen im Umgang mit Schrift (...),
- in der Folge davon ein mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, vor allem was Anforderungen betrifft, wie sie in der Schule gestellt werden,

dann besteht die Aufgabe und die Chance von Schule darin,

- Erfahrungen mit Schrift anzubahnen,
- die Fähigkeiten der Kinder herauszufordern und zu bestätigen und
- sie Sicherheit erleben zu lassen – im sozialen Kontext der Schule“ (DEHN 1996a, 10).

Eine vorwiegend technisch orientierte Vermittlung der Schriftsprache, die den Kern der unterrichtlichen Gestaltung *ausschließlich* im Beherrschen technischer Fertigkeiten sieht, läuft Gefahr, an der Lebensrealität der Kinder vorbei zu laufen. Wenn diese Lebensrealität jedoch Anknüpfungspunkt für didaktische Entscheidungen sein soll (vgl. Kap. 3.2), sind die Stärkung des Selbstwertgefühl und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten (heuristische Kompetenz) vorrangige pädagogische Ziele in der Arbeit mit benachteiligten Kindern.

Die Stärkung des Selbstwertgefühls kann auch durch die schriftsprachliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person erlangt werden. DEHN (1996a, 13) nennt als begünstigende Bedingungen für Impulse im schulischen Schriftspracherwerb, die als Anstoß wirken können, u.a. folgende:

- für alle verbindliche Arbeitsformen (Regeln)
- Wertschätzung der Leistung in der Gruppe (also der Verzicht auf Leistungsvergleich) und
- Aufgaben, die Artikulation von Erfahrung (vor allem als Projektion) ermöglichen.

Das Konzept des Personalen Schreibens (THAMM 1997) verbindet Identitätsbildung und Schreiben auf vorbildliche Weise. Es geht davon aus, dass „die im Sprechdenken oft diffus und in geringer Bewusstheit ablaufenden Identitätsprozesse beim Schreiben bewusster, greifbarer und beherrschbarer werden können“ (SPINNER 1980, zit. n. THAMM 1997, 37). „Das personale

Schreibkonzept (...) berücksichtigt die Individualität der Schüler, um deren Prozeß der Persönlichkeitsbildung zu optimieren. Hier wird das Schreiben als Medium der Ich-Entwicklung eingesetzt“ (THAMM 1997). Schriftsprache wird nicht mehr ausschließlich als Lerngegenstand, sondern auch wesentlich als Lernmedium angesehen. Der Anspruch dieses Ansatzes ist es, Schüler/innen weitgehend unabhängig von deren Schreibfähigkeiten mit einer die ganze Persönlichkeit umfassenden, identitätsorientierten Zielsetzung zur Textproduktion motivieren zu können. Auf allgemein-didaktischer Ebene impliziert er, dass Schüler/innen mit deutlich unterschiedlichen schriftsprachlichen Lernvoraussetzungen an einem gemeinsamen Thema arbeiten können.

Obwohl das Konzept primär für den Bereich des Weiterführenden Schreibens konzipiert ist und sich vom primären Schriftspracherwerb abgrenzt, ist es auch für diesen Bereich sinnvoll. Sofern man anerkennt, dass vom ersten Schuljahr an eigene Texte verschriftet werden sollen (vgl. Kap. 4.2.1), spricht vieles – gerade in der Arbeit mit benachteiligten Schüler/innen – dafür, Schreibthemen zu finden, die die Identitätsbildung der Kinder im Blick haben. Auch BRÖCHER (2000) zeigt die Bedeutung identifikationsfördernder (Schreib-)Themen in Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung auf.

Die Umdeutung des Selbstbildes und der Schriftspracherwerb sind also nicht als nacheinander geschaltet zu betrachten, sondern können inhaltlich miteinander verknüpft werden, indem Schreibaufgaben zur Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Gefühlen und Gedanken anregen. Konzeptionell bildet sich damit ein situativer, projektorientierter Unterricht ab, dessen Augenmerk besonders auf der Identitätsbildung der Schüler/innen liegt. Im weitesten Sinne kann von einer Annäherung an „biografisches Arbeiten“ (vgl. auch EGLOFF 1999) gesprochen werden, bei der die Lernenden ein höheres Maß an Bewusstheit über sich erlangen.

4. Kinder entwickeln ihre Schreib- und Lesefähigkeit - zugleich ein kurzer Aufriss der neueren Schriftspracherwerbsforschung

Die Schriftspracherwerbsforschung hat sich in den letzten 20 Jahren von ihren Vorläufern (Lehrmethoden- und Legasthenieforschung) lösen und als eigenständiges pädagogisch- und entwicklungspsychologisches Forschungsfeld etablieren können. Im Zuge der Loslösung von medizinisch und defektiv orientierten Modellen und der Beilegung des überdrüssigen Streits nach der „richtigen“ Lehrmethode (analytisch vs. synthetisch; vgl. zum historischen Diskurs der didaktischen Entwicklung BARNITZKY 1998) trat – übrigens im Gegensatz zur Entwicklung in den USA (vgl. Marx 1997) - mit dem Spracherfahrungsansatz ein neues Denken in den Vordergrund, das den Schriftspracherwerb als Denkentwicklung, d.h. als kognitiven, eigenaktiven und Hypothesen-testenden Aneignungsprozess betrachtete und die sprachliche Vielfalt der Erfahrungswelt des Individuum in den Vordergrund rückt.

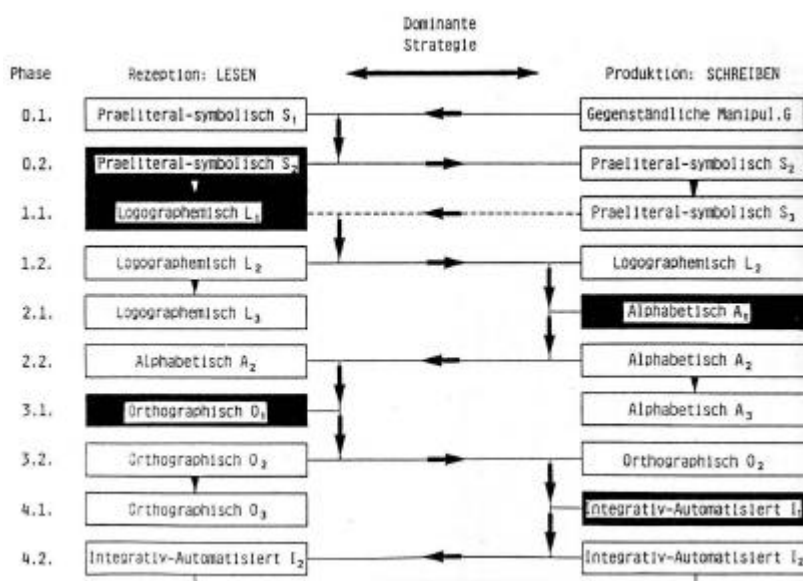
4.1 Psychologische Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerb

Modellierungen kindlicher Schreibungen lassen den Schriftspracherwerb (allerdings nur auf Wortebene) in Entwicklungs- bzw. Strategiemodellen beschreiben. Die einzelnen Modelle

unterscheiden sich sowohl in der Begriffswahl zur Kennzeichnung der einzelnen Strategien als auch in der Genauigkeit der Auseinandersetzung mit bestimmten Phasen (BRÜGELMANN / BRINK-MANN 1994, DEHN 1985, GÜNTHER 1986, SCHEERER-NEUMANN 1993, SPITTA 1988, VALTIN 1996).

Übereinstimmend kommen sie zum Schluss, dass innerhalb des konstruktiven Prozesses des Schriftspracherwerbs drei wesentliche Einsichten gebildet werden müssen:

1. Einsicht in den von anderen Zeichensystem unterschiedlichen Charakter der Schrift
2. Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenzen
3. Einsicht in übergreifende Regelmäßigkeiten
 - *Logographemische Strategie*: Lerner/innen orientieren sich an markanten oder individuell bedeutsamen Merkmalen der geschriebenen Sprache. Der Zugriff zur Sprache ist also vorwiegend visuell geprägt.
 - *Alphabetische Strategie*: Mit zunehmender Einsicht in den Lautbezug der Schriftsprache und der wachsenden Ausbildung phonemisch-graphemischer Korrespondenzregeln verfeinern sich die phonetisch geprägten Zugriffe. Zunächst wird meist der Anlaut erkannt (<A> für <Arbeit>), bevor zunehmend mehr individuell auffällige phonetische Einheiten verschriftet werden. Dabei lassen sich mehrere Teilstufen ausmachen, z.B. die konsonantische „Skelettschrift“ (<RS> für <Rose>, <MT> für <Mutter>), später die streng phonetische Phase (<Mota> für <Mutter>, <Aeima> für <Eimer>) und die phonetische Umschrift (<Muter> für <Mutter>), welche bereits den Übergang zur nächsten Strategie markiert.
 - *Orthographische Strategie*: Aufbauend auf eine zunehmend lautgetreue Verschriftung erwerben Lerner/innen nichtlautliche Besonderheiten der deutschen Orthographie (z.B. Dehnung, Schärfung, Konventionen wie <st>, morphematisches Prinzip der deutschen Sprache usw.). Die Aneignung orthographischer Prinzipien stellt einen langwierigen Prozess dar, d.h. diese Phase ist begleitet von einer integrativen Automatisierung der einzelnen Regeln.



Stufenmodelle sind theoretische, verallgemeinernde Konstruktionen, d.h. die einzelnen Stufen bzw. Strategien existieren nie in Reinform. Lerner/innen bedienen sich dominierender Strategien, die je nach Wortmaterial oder Kontext unterschiedlich sein können. GÜNTHER (1986) macht in seinem Modell nicht nur die Wechselwirkung der beiden Modalitäten deutlich, sondern markiert an anderer Stelle (1989, s. Abb.) auch die „kritischen

Übergänge“ der Entwicklung. Für eine detaillierte Analyse der verwendeten Schreib- bzw. Lesestrategie reichen die groben, oben skizzierten Strategien nicht aus. Innerhalb dieser Phasen kann und muss bestimmt werden, was das Kind schon kann, was es noch nicht kann und was es lernen muss (vgl. DEHN 1996b, vgl. zu einem Beispiel auch SPITTA 1989b). FÜSSENICH (1999) weist darüber hinaus auf die Häufung bestimmter Problemfelder von Schreiber/innen, die sich der alphabetischen Strategie bedienen, hin.

Die Kinder durchliefen während des Berichtszeitraumes unterschiedliche Phasen. Besonders markant traten die Übergänge hervor; also der Übergang der logographemischen in die alphabetische Stufe (Phase 2.1/Stufe A1; zu beobachten bei Sabine, Tylien sowie in Ansätzen Andreas) und der Übergang von der alphabetischen in die orthographische Stufe (Phase 3.1/Stufe O1; zu beobachten bei Ben und Selma).

Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess zu sehen, bedeutet insbesondere auch eine andere, eine „entwicklungslogische“ Sicht der „Fehler“. Indem Kinder ihre Hypothesen über die Schreibung erproben, erweitern und verfeinern sie zunehmend ihre Kenntnisse. Orthographisch unkorrekte Schreibungen sind daher keine „Fehler“, sondern zunächst einmal Ausdruck allmählicher Annäherung an die Norm. Es gibt begründete Anzeichen dafür, dass es sich bei einem großen Teil der sogenannten „schwachen“ Schüler/innen um solche handelt, die im Laufe der ersten zwei Schuljahre erst die Entwicklungsschritte vollziehen, die der Großteil der Kinder bereits vor der Einschulung oder in den ersten Schulwochen hinter sich gebracht haben.

Davon abgegrenzt werden müssen diejenigen Schüler/innen, die nach den ersten Schulbesuchsjahr noch immer nicht in der Lage sind, Schrift funktional zu nutzen. Diese durchlaufen die einzelnen Phasen nicht nur einfach später und langsamer, sondern sie unterscheiden sich von anderen Schüler/innen insbesondere durch ihre kognitive Herangehensweise an schriftsprachliche Aufgaben (vgl. MAY 1990). Die Konsequenz hierauf wird sehr kontrovers diskutiert: Sie reichen vom Einfordern systematischer Unterstützung des Einzelnen bei der Aneignung der Struktur der geschriebenen Sprache über verschiedene Misch- und Zwischenstufen bis hin zu der Überlegung, dass ein veränderter Anfangsunterricht – geöffnet, aber hoch strukturiert (vgl. BRÜGELMANN 1997b) – die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten fördert, einige von ihnen gar erst ermöglicht. Einige Autoren weisen zu Recht darauf hin, dass massive Erschwernisse im Schriftspracherwerb einher gehen (können) mit Notfallreaktionen und deutlichem Ausweichen (vgl. MAY 1986) sowie mit Versagensängsten oder einer Misserfolgsorientierung, also dem Suchen nach Bestätigung bereits Erlebtem. Treten derartige psychische Konstellationen auf, sind ihrer Ansicht nach Hilfen auf dieser Ebene angebracht (vgl. KRETSCHMANN/ELSPAß 1992, KRETSCHMANN/MÄRTENS 1990).

4.2 Unterrichtliche Modellierung des Spracherfahrungsansatzes

Im Hinblick auf eine Strukturierung des geöffneten Unterrichts wurden die dargestellten Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung von BRINKMANN / BRÜGELMANN (1993, vgl. auch BRÜGELMANN / BRINKMANN 1994, 1998) für didaktisches Denken fruchtbar gemacht. Ihre „Didaktische Landkarte“ (vgl. Abb.) beschreibt acht Teilbereiche (Lernfelder), die in vielfältigen nicht-

linearen Zusammenhängen miteinander verwoben sind. Die „Lernfelder sind nicht hierarchisch, sondern auf einer Ebene angeordnet zu denken“.



Alle Aspekte der Schrift, so betonen die AutorInnen, sind von Anfang an gleich wichtig. Die Idee linearer Lehrgänge wird hier ersetzt durch die Vorstellung einer Spirale mit wiederholten Durchgängen durch dieselben Lernfelder, jedoch stets mit wachsendem Anspruchsniveau, d.h. auf höherem Niveau.

Wenn Unterricht in allen Phasen Angebote für alle Bereiche bereit hält, können Kinder sich je nach vorschulischer Erfahrung und je nach familiärer Spracherfahrung dem neuen Sprachsystem von verschiedenen Seiten nähern.

Um diesen individualistisch zugeschnitten Angebote einen Gruppenkontext hinzuzustellen, beschreibt BRINKMANN vier „Säulen“ als wesentliche Bestandteile eines gruppenbezogenen Unterrichtskonzepts:

- Freies Schreiben eigener Texte
- Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur
- Systematisches Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

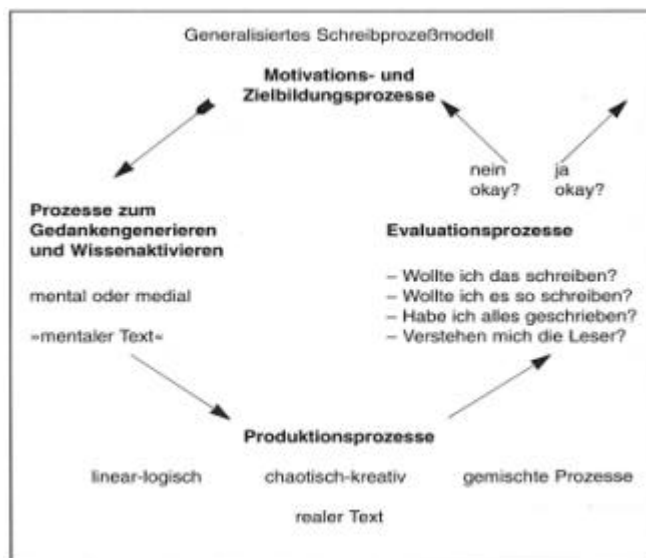
Alle vier Säulen sind miteinander verwoben und nehmen Bezug aufeinander, wobei ein gemeinsamer Erlebnisrahmen den möglichen Sinnbezug der schriftsprachlichen Tätigkeit der Gruppe stützt.³ Beispielhaft soll die konkrete Ausgestaltung der vier Säulen dargestellt werden:

4.2.1 Freies Schreiben eigener Texte

Der Schwerpunkt der hier beschriebenen Unterrichtstätigkeit innerhalb des Vier-Säulen-Modells liegt eindeutig im Bereich des eigentätigen Schreibens. Freie Texte bieten Kindern die Möglichkeit, mit jedem Text eine Erfahrung schreibend festzuhalten, zu reflektieren, zu verarbeiten. Kinder können so Schreiben als sinnstiftende Tätigkeit erleben“ (SPITTA 1999, 25). Den Lehrer/innen geben freie Texte „die Chance, mit jedem Text authentische Informationen über das Kind zu erhalten – und zwar in einem umfassenden Sinne, sowohl, was die inhaltlichen Informationen angeht, also das betreffend, womit ein Kind innerlich beschäftigt ist, als auch die individuelle Entwicklung dieses Kindes spiegelnd.“ (ebd.)

Die Tätigkeit des eigenständigen Schreibens ist hoch komplex. SPITTA (1997a, vgl. Abb.) fasst den Stand der Schreibprozessforschung (vgl. auch BLATT 1996, REUEN 1997, ROMBERG 1993) generalisierend zusammen:

Nach einer Planungsphase mit dem dazugehörigen Ideenentwurf wird das dafür notwendige Wissen strukturiert. Der eigentlichen Niederschrift folgt eine Überprüfungsphase, z.B. durch begleitendes Lesen. Wird dabei eine Differenz zwischen Schreibabsicht und Schreibergebnis festgestellt, wird der Text überarbeitet und evtl. ein neues Schreibziel angestrebt: Ein neuer Zirkel beginnt. Dies geht solange, bis die schreibende Person mit ihrem Text einverstanden ist. Schreiben ist somit ein rückbezoglicher, rekursiver Prozess.



Bei der Entwicklung der Textkompetenz durchlaufen Menschen gewisse typische Stadien, sogenannte Schreibmodi oder innere Schreibhaltungen. Diese sind zwar nicht als streng hierarchisch zu verstehen, doch drückt das Niveau den jeweiligen Grad an Professionalität der Schreibhaltung aus. SPITTA (1992, 1999) fasst die entwickelten Schreibstile wie folgt zusammen:

- Die assoziativ-chronologisch orientierte Schreibhaltung: Schreibanfänger/innen verfügen über die Fähigkeit, gesprochene Sprache in Schrift zu übersetzen. Ihre Gedanken und Ideen zu einem Thema schreiben sie assoziativ und meist chronologisch geordnet nieder.
- Die norm-orientierte Schreibhaltung: Schreiber/innen versuchen nun zunehmend normorientierte Aspekte (Orthographie, Stilistik, Grammatik) zu integrieren.
- Die kommunikativ orientierte Schreibhaltung: Schreiber/innen berücksichtigen zunehmend die Leser- und Hörerperspektive ihrer Texte.

- Die subjektiv-authentische Schreibhaltung: Schreiber/innen ziehen Bewertungsmaßstäbe mit in Schreiben ein und bilden persönlichen kreativ-literar-ästhetischen Stil aus
- Die heuristische Schreibhaltung: Schreiber/innen entwickeln Ideen, Zusammenhänge etc. beim bzw. durch das Schreiben,.

Während die Forschung lange Zeit davon ausging, dass Kinder mit einem derart komplexen Vorgang wie dem freien Verfassen von Texten überfordert sind, sind SPITTA und andere überzeugt davon, dass bereits Kinder diese Vorgänge auf ihrem zu Verfügung stehenden Entwicklungsniveau leisten können, wenn man sie dazu anregt und ihnen in Form didaktischer Strukturierung entsprechende Hilfestellungen gibt. In diesem Sinne sind die von ihr hierzulande bekannt gewordenen „Schreibkonferenzen“ (vgl. SPITTA 1992, 1993, 1997b) zu verstehen.

„Freies Schreiben heißt – zumindest in der »reinen« Form -, dass ein Kind schreibt, wenn es etwas schreiben möchte, dass es schreibt, was es schreiben will, und dass es so schreibt, wie es schreiben will“ (ALTENBURG 1996). So verstanden würde freies Schreiben in der Praxis einer Lerngruppe mit großen Schriftspracherwerbsschwierigkeiten und teilweise ausgeprägtem Vermeidungsverhalten vermutlich bedeuten, dass Kinder lieber gar nicht schreiben wollen. Freies Schreiben muss in der Arbeit mit Kindern, die über wenig schriftsprachliche Erfahrung verfügen, als Überforderung angesehen werden. Daraus darf jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass diese Kinder nicht eigenständig schreiben könnten. Für Schüler/innen mit wenig literaler Erfahrung ist es wichtig, sie mit emotional subjektiv bedeutsamen Inhalten geradezu zur Schrift zu verlocken, sie in einen „Aversions-Neigungs-Konflikt“ (KRETSCHMANN) zu versetzen, bei der die Neigung als stärker empfunden wird als die Ablehnung. Dies gelingt am besten mit dem Schreiben. Viele Untersuchungen mit lernschwachen Kindern zeigen, dass diese Kinder ihren Zugang zur Schrift eher beim Zuhören und Schreiben als im Lesen gefunden haben. Im Unterschied zum Freien Schreiben werden bei Offenen Schreibansätzen thematische Anregungen gegeben. In Anlehnung an obiges Modell drängen sich drei zu klärende Bereiche auf:

- ✓ Was können adäquate Anregungen sein, um Kindern zu Schreibideen zu verhelfen?
- ✓ Was können adäquate Schreibhilfen sein, um trotz Schreibschwierigkeiten zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen?
- ✓ Wie kann der Prozess des Evaluierens, der Einnahme der Rolle von Textadressaten unterstützt werden?

Dem Bereich der Unterstützung bei Schreibschwierigkeiten hat sich – auf allgemeiner Ebene - bereits das 3. Kapitel gewidmet. Überarbeitungsprozesse sollen an dieser Stelle ausgeklammert werden, weil ihnen während des Berichtszeitraumes noch keine größere Aufmerksamkeit zukam, was jedoch perspektivisch Unterrichtsinhalte des kommenden Monats bzw. des kommenden Schuljahres in dieser Lerngruppe sein wird (vgl. Kap. 6.).

Der Schwerpunkt des Unterrichts lag zunächst darin, den Schüler/innen ihre Schreibhemmungen zu nehmen und ihnen einen emotional lustbetonten Zugang zur Schrift zu ermöglichen. Diese Ebene der hierfür notwendigen bzw. geeigneten Anregungen soll hier detaillierter betrachtet werden. Die folgenden Schreibgelegenheiten bzw. Schreibansätze erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit,

sie sind die Auswahl der vielfältigen Möglichkeiten, die in dieser Lerngruppe zum Tragen kam. Darüber hinaus gibt es selbstverständlich weitere Schreibgelegenheiten (z.B. Schreiben zu Gegenständen, usw.).

4.2.1.1 Schreibgelegenheiten & -anlässe I: Schreiben als Kommunikation

Lesen und Schreiben sind kommunikative Handlungen. Nachdem über lange Zeit der schreibtechnische Aspekt während des Lesen- und Schreibenlernens im Vordergrund stand, gewann der kommunikative Aspekt in letzter Zeit zunehmend an Bedeutung (vgl. BÖHM / KORNMAN 1987, BÖHM 1999). Das kommunikative Konzept rückt vor allem das alltagsrelevante Produkt des Schreibens („adressatengerichtetes Schreiben in Echtsituationen“) und dessen soziale Funktion in den Vordergrund. Dieses ist vor allem für die Schüler/innen von Bedeutung, die bisher weitgehend ohne schriftkulturelle Erfahrung aufwuchsen und die daher den Sinn, d.h. die Funktion der Schriftverwendung nicht erleben konnten.

Karten bzw. Briefe sowie Einladungen waren die maßgeblichsten Schreibprodukte in der Lerngruppe. Karten und Briefe wurden zu unterschiedlichen Anlässen geschrieben. Beispielsweise genannt seien Dankesbriefe an den Herrn, der uns (seinerseits als Entschuldigung für einen verpassten Schwimmtermin) zu einer BSAG-Betriebshof-Führung einlud und mit uns u.a. eine exklusive Bus- und Straßenbahnfahrt absolvierte; Begrüßungskarten für unsere neue Sekretärin und Genesungsbriefe an kranke Kinder. Selbstgemachte Diddl-Karten, die beschriftet und mittels Helium-Ballons gen Himmel geschickt wurden, kamen leider nicht wie erhofft per Post wieder zurück.

Selma war die erste, die Karten an die Lehrkräfte schrieb. Das Schreiben an die Lehrkräfte ist in dieser Lerngruppe – und vermutlich in anderen Sonderschulgruppen auch – nicht so selbstverständlich, wie dies öfter in Berichten aus der Grundschule beschrieben wird. Z.B. schrieb Selma zu Beginn des Jahres 2000 ihre guten Vorsätze an mich: „*halo her NiCKeL wi gez Dir Wi war Di ferien Ich will fasuchen ruch zu sein von Selma*; und als Bekräftigung dessen noch einmal oben links: *Ich vasuch nicht zu schrein*. Einen fast identischen Brief schrieb sie auch an *FRAU HOLMAN*.

Der offene Umgang mit Spontanschreibungen durch ihre Freundin Selma war für Dzeneta der Motor, es auch einmal mit Briefe schreiben zu versuchen. Dzeneta hatte sich bisher in der Schule stets geweigert, selbsttätig ohne Absicherung der orthographischen Korrektheit zu verschriften.



Auch Ermunterungen und eine pädagogische Haltung, die „Fehler“ als selbstverständlich begriff, vermochten daran nichts zu ändern. Ein Brief an mich (16.11.99) als außerschulisch entstandenes literales Produkt war das erste Mal, bei dem Dzeneta sich traute, etwas selbst aufzuschreiben. Offensichtlich diente Selma ihr als Modell. Von da an löste sich ihre starke Verweigerungshaltung etwas, so sie in der Schule nun zu Kompromissen bereit war, d.h. sie schrieb, wenn sie sich der teilweisen schreibtechnischen

Unterstützung durch die Lehrkräfte gewiss war (sie ein Wort, die Lehrer/innen ein Wort usw.). Beim Schreiben von Karten und Briefen wird die Technik des Schreibens mit Sinn erfüllt wie in vielleicht keiner anderen Schreibsituationen. Während sie sich dem selbsttätigem Schreiben sonst immer wieder entzog bzw. sehr viel Zeit benötigte, um in den Schreibprozess zu gelangen, war Kommunikatives Schreiben („Schreiben an andere“) für Dzeneta immer wieder Anlass zu spontanen Verschriftungen: Als eine Kollegin den ersten und einzigen Tag krank war, entwickelten Selma und Dzeneta das starke Motiv ihr zu schreiben und zu malen (11.2.2000), wofür sie sogar ein eigens im Hort am Tage zuvor erstelltes „Buch“ verwendeten (was die große Bedeutung für die beiden herausstellt). Anstatt – wie sonst häufig – Selma den Vortritt beim Schreiben zu lassen und sich an Selmas Verschriftungen zu orientieren, wollte Dzeneta an diesem Tag spontan selbst verschriften und bat mich, ihre Vorschrift (an der Tafel: *GOTE BESARUN*) auf orthographische Korrektheit hin zu überprüfen.

Eine Episode aus den letzten Tagen vor den Osterferien 2000 verdient genauere Betrachtung: Als die Lehrkräfte den Kindern erzählten, dass Herr S. wegen eines Sportunfalls nun länger nicht mehr in den Unterricht kommen könne, drängten Selma und Dzeneta, ihm während des Unterrichts einen Brief schreiben zu dürfen. Die beiden schrieben eigenständig am Computer ihren Brief, der aus einer losen Abfolge aus nicht zusammenhängenden Gedanken bestand (assoziative Schreibhaltung, vgl. 4.2.1). Als die Antwort eintraf, schenkte Sabine (ihre Freundin Tylien fehlte an diesem Tag) dem Brief große Aufmerksamkeit– sowohl beim Vorlesen vor der Gruppe als auch beim anschließenden Verfassen des zweiten Briefes durch Selma und Dzeneta. Die beiden zeigten eine außerordentliche Motivation, einen Antwortbrief zu verfassen. Während viele „kommunikative“ Schreibsituationen eher künstlichen Simulationen nahe kommen (das ist gleichzeitig auch die Kritik an der kommunikativen Aufsatzdidaktik), ist die große Motivation von Dzeneta und Selma dadurch zu verstehen, dass es sich um eine *authentische* Schreibsituation handelte, schließlich konnten sie mit dem Empfänger nicht ohne Weiteres mündlich kommunizieren.

Beide verfügten über konkrete Vorstellungen, was sie schreiben wollten. Im Prozess drohte dies aber zerstückelt zu werden. Während die beiden Schüler/innen die Lehrkraft eher als Recht Schreibauskunftsbüro begriffen, sah diese ihre Aufgabe stärker in der Unterstützung des gesamten Schreibprozesses (vgl. 4.2.1). Ihre Einwürfe, die immer eine Entscheidung von den Schüler/innen ermöglichten, aber damit auch abverlangten, wurden von Selma gerne angenommen, von Dzeneta aber wie gewöhnlich zunächst laut und beleidigend zurückgewiesen. Durch ihre Unterstützung kam es dieses Mal jedoch nicht dazu – wie sonst leider sehr oft –, dass Dzeneta mit ihrem Produkt unzufrieden war, es zerknüllte und sich in sich selbst zurückzog. Mit der Zeit zeichnete sich der kompetente Aufbau eines Briefes ab, Dzeneta legte ihre Zurückweisung ab und sie und Selma arbeiteten kooperativ und ideenreich über einen langen Zeitraum von etwa insgesamt 70 Minuten. Mehrmals lasen sie sich den Brief durch, um den „roten Faden“ halten zu können. Diese beiden Schüler/innen konnten in keiner anderen Situation so ausdauernd, motiviert, konzentriert und schließlich befriedigt an einer schriftsprachlichen Aufgabe arbeitend beobachtet werden. ⁴



Darüber hinaus verwendeten sie wesentliche komplexere Schreibmodi (vgl. Kap. 4.2.1) als im ersten Brief.

Als kurz vor den Osterferien die Antwort auf den zweiten Brief eintraf, baten Dzeneta und Selma nach dem ersten, eigenen Durchlesen darum, ihnen den Brief noch einmal flüssig vorzulesen. Sabine und Tylien saßen dabei und hörten konzentriert und aufmerksam zu. In diesen Momenten war Schrift für sie sinnstiftend, sie spürten die kommunikative Funktion der Schriftverwendung und Selma und Dzeneta waren ihr Modell, an dem sie sich orientierten.

Die Antworten auf Kinderbriefe sind von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit: Durch Fragen, Anteilnehmen und Antworten fühlen sich Kinder ernst genommen werden. Diese Erfahrung bestärkt sie in ihrem Selbstwertgefühl, was gerade für Kinder mit Lernschwierigkeiten so wichtig ist. Dieses wiederum wirkt sich positiv auf das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie auf die Anstrengungs- und Lernbereitschaft aus.

Übrigens planten Selma und Dzeneta, zu Hause einen Schuhkarton für Briefe anzulegen. Ihrem wiederum starken Impuls, sofort und unmittelbar einen dritten Brief zu verfassen, konnten sie nicht nachkommen, da wir an diesem Tag zwei Klassen zu unserer Zaubervorführung eingeladen hatten (natürlich per schriftlicher Einladung). Auch an den folgenden zwei Tagen vor den Osterferien verhielt dies sich leider so und es kann bezweifelt werden, ob die beiden ihren Brief per Hand zu Hause formuliert haben.

Als kurzes Fazit zu diesem Abschnitt kann festgehalten werden, dass insbesondere *authentische* Schreibansätze benachteiligten Schüler/innen zu einem starken Schreibmotiv verhelfen können.⁵

4.2.1.2 Schreibgelegenheiten & -anlässe II: Schreiben zu persönlich Erlebtem

Was Kinder erlebt haben, reizt sie in aller Regel besonders, da es für sie in besonderer Weise bedeutsam ist. In der Vergangenheit gab es in der einschlägigen Literatur reichhaltige Kritik an typischen Unterrichtselementen wie „Meine Ferien“, da viele Schüler/innen sich verweigerten oder lustlose Texte produzierten. Die Gründe hierfür sind darin zu suchen, dass das „gestellte Aufsatzthema“ oftmals an der Lebensrealität der Kinder vorbei ging (zu obigem Beispiel: die Ferien von unterschichtsprägten Kindern unterscheiden sich von denen der Lehrkräfte deutlich).

Bedingung ist also, dass Schreiben zu persönlich Erlebtem immer ein Angebot ist und dass es die Interessenlage der Kinder trifft. Oder dass es einen Spielraum bereit hält, innerhalb dessen Kinder Schwerpunkte setzen können, weswegen ALTENBURG (1996) für die Formulierung von „Rahmenthemen“ plädiert (Das Rahmenthema „Fernsehen“ beispielsweise lässt zu, über das eigene Fernsehverhalten zu schreiben, über Angst machende Filme, über Lieblingsfiguren von Serien usw.).

In dieser Lerngruppe haben die Kinder sowohl einige Texten zu Rahmenthemen geschrieben (z.B. „Fernsehen“, von den Kindern konkretisiert in Geschichten zu unterschiedlichen Medienfiguren, vgl. auch SJÖLIN 1990) als auch zu persönlichen Erlebnissen, die jede/r von ihnen einzeln erlebt hat, wobei diese Erlebnisse jedoch eine hohe Deckungsgleichheit und damit einen gemeinsamen Rahmen für die Gruppe aufwiesen (z.B. „Freimarkt“, vgl. Kap. 5.3).

Daneben wurde Ihnen ab Januar 2000 das Blaue Buch angeboten, eine Kladde mit eingeklebtem

Fotos aus dem Schulalltag der Klasse. Das Blaue Buch soll die Erlebnisse der Einzelnen als Gruppe zusammentragen und abbilden. Die Kinder sahen sich die Vielzahl der Fotos gerne an und nutzten sie zunächst als gern genommenen Kommunikationsanreiz. Einige von ihnen schrieben mittlerweile ihre Texte hinzu.

Nach DEHNS Beobachtung (1999) schreiben Kinder zu persönlich Erlebtem kürzere Texte als beispielsweise zu einem Kinderbuch als „Vorgabe“ (vgl. auch 5.3). Sie erklärt sich dies dadurch, dass das Erlebte den Kindern selbstverständlich präsent ist, während „Vorgaben“ (z.B. Bilderbuch-Geschichten) den Prozess der Vorstellungsbildung erleichtern können.

4.2.1.3 Schreibgelegenheiten & -anlässe III:

Schreiben über Träume, Wünsche und Hoffnungen

Das Anregen von schriftsprachlichen Träumen und Wünschen ist Teil einer personalen Textproduktion (vgl. Kap.3.4). Mit SENNLAUB (1990) und THAMM (1997) lassen sich folgende Themenkreise personaler Textproduktion skizzieren:

- Erlebnisorientierte Schilderungen (vgl. Kap. 4.2.1.2)
- Texte zu persönlich relevanten Ereignissen, Standpunkten oder Gegenständen
- Aussagen zur eigenen Person (Steckbriefe etc.)
- Utopien für die Zukunft
- Wünsche und Vorlieben (aktuelle, nicht erfüllte etc.)
- Selbstdarstellungen (auch in speziellen Situationen bzw. Zusammenhängen)

Durch die Aufgabe, eigene Träume, Wünsche oder Hoffnungen zu verschriften (vgl. Kap. 5.4; ähnliche Aufgaben wurden öfter gestellt, z.B. „Wenn ich 5 Wunschsterne hätte“ (15.3.2000) oder: „Wenn ich zaubern könnte“ (22.3.2000)) werden positive Empfindungen ermöglicht, sie sollen wahrgenommen und ausgedrückt werden. In einer solchen Form des Schreibens soll das schreibende „Ich“ selber im Mittelpunkt stehen und seine Wahrnehmungen von sich selber, seine Wahrnehmungen von der Welt und seine Wahrnehmungen von den anderen im Schreibprozess formulieren (BOUEKE/SCHÜLEIN 1985, nach THAMM 1997). Wenn der Inhalt des Schreibthemas aktuelle Schreibbedürfnisse der Schüler/innen trifft oder sie bildet, kann eine stark erhöhte Motivation angenommen werden.

Je nach Struktur der konkreten Aufgabe kann Schreiben über Wünsche und Träume eine der entwicklungstypischen Schlüsselfragen von Kindern und Jugendlichen aufgreifen („Wo will ich hin?“). Die Entwicklung einer Zukunftsperspektive (Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann) gilt als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für den Unterricht mit Sonderschüler/innen. Um diese Ziele anpeilen zu können, ist u.a. eine Selbstreflexion, eine Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Empfindungen notwendig. Die Schreibenanregung fordert dazu auf, „in sich“ zu gehen und nach den eigenen Bedürfnisse zu suchen. Schreiben über Wünsche kann aber auch ein mögliches phantastisches Mittel der Problemlösung sein.

Sabine beispielsweise schrieb bei entsprechenden Anregungen immer wieder davon, dass sie davon träume, reich zu sein. Dieser Traum ist legitim, wenngleich seine Erfüllung auch nicht realistisch erscheinen mag. Jedenfalls ist dieser Wunsch vermutlich Ausdruck ihrer Lebensbedingungen.

4.2.1.4 Schreibgelegenheiten & -anlässe IV: Schreiben zu Bildern

Schreiben zu Bildern ist stark verbreitet. Auch Bilder können „Vorgaben“ in DEHNS Sinne sein. Am bekanntesten ist sicherlich das Schreiben zu Bildergeschichten, das jedoch zu Recht kritisiert wird, da eine Handlung in den Bildern weitgehend vorgegeben ist und vom Kind ein bestimmtes Schreibziel, nämlich die schriftliche Nacherzählung der Bildergeschichte, erwartet wird (vgl. HEINZ 1991). Dass dieses gar nicht so problemlos möglich ist, wie immer angenommen wird, stellt HAUERS (1999) heraus.⁶ Wegen der Kritik an vorgefertigten (Bilder-)Handlungen ist es eher ratsam, Einzelbilder anzubieten, die einen momentanen Ausschnitt aus einem Handlungsablauf andeuten und das Schreiben von Fortsetzungen bzw. Vorgeschichten anbieten. Die Handlung entsteht dabei in der schreibenden Person: Was war vorher, was nachher? Werden Menschen abgebildet: Was denkt oder fühlt die Person gerade? (vgl. auch Kap. 5.5). Bilder existieren in ihrer Bedeutung eben nur zusammen mit der Bedeutung, die der/die Betrachter/in ihnen beimisst; konstruktivistisch gesehen trägt ein Bild überhaupt keine Bedeutung in sich, diese wird einzig und allein durch die betrachtende Person konstruiert. Der dadurch entstehende Spielraum lässt es zu, eigene Erfahrungen mit bestimmten Situationen auf das Bild zu projizieren. Auch KRETSCHMANN (1998a) plädiert für „emotionalisierende Einzelbilder“, was er in seiner Reihe „Flamingo“ umsetzt (KRETSCHMANN u.a., o.J.). Die Ideensammlungen „Erzähl und Mal“ oder „Mückis Ideenkiste“ (beide: Verlag an der Ruhr) variieren diesen Ansatz, indem sie halbfertige Bilder anbieten. Kinder können ein Bild zunächst weitermalen, beim Malen konkretisieren sich die Gedanken und es entsteht unwillkürlich die Geschichte, die sie später aufschreiben. Diese Sammlungen stellen Fragen zu den Bildern. Dies *kann* für Kinder eine Unterstützung sein, es erscheint jedoch sinnvoll, auf sie verzichten, um Kinder nicht von vornherein auf eine (fremd-)bestimmte Schreibintension festzulegen. Gegebenenfalls können Lehrkräfte diese Schreibhilfen auch im persönlichen Gespräch mit einem Schüler / einer Schülerin geben.

Alle Bilder, die uns im Alltag begegnen (aus Werbung, von Postkarten, Kalender oder Fotos) sind grundsätzlich geeignet, einen motivierenden Anlass zum Schreiben darzustellen. Das stetige Achten auf entsprechende Werbung etc. und das Anlegen einer Bilderkartei ist äußerst hilfreich.

Das Spektrum geeigneter Bilder (vgl. ALTENBURG 1996) ist jedoch größer, reicht von konstruierten Erzählbildern bis zu Kunstdrucken als Vorlage zum Kreativen Schreiben (vgl. auch POMMERIN 1996, VON WERDER 1990). Letztere sind weniger geeignet, Handlungen zu beschreiben. Doch ähnlich wie die oben beschriebenen Vorgehensweisen sieht z.B. RABKIN (1992, 1995) eine wesentliche Aufgabe im Vorgehen des UNESCO-Projekts „Wege zu Schrift und Kultur – besonders für Kinder und Jugendliche aus sozialen Randgruppen“ darin, Lernenden mit Schreibschwierigkeiten *individuelle* Zugänge besonders auf *emotionaler* Grundlage zu ermöglichen.

Einen besonderen Stellenwert genießt die Kategorie „Bilderbuch“. Hier bieten Bild und Sprache eine funktionale Einheit, das Bild ermöglicht dabei präliterale Zugriffe (vgl. GÜNTHERs Stufe 0, vgl. 4.1). Dadurch sind Bilderbücher prinzipiell für den Einsatz am Beginn des Schriftspracherwerb geeignet. Die Lücken zwischen mehreren Bildmomenten sind von der rezipierenden Person mit Phantasie zu füllen, die Aussage des Buches entsteht im Kopf - auf der Basis der individuellen Erfahrung des / der Einzelnen. Je weiter eine Bildfolge, desto mehr muss der/die Betrachter/in sie füllen. Wer eine Bildsituation wahrnimmt, erschließt nicht nur die Gefühle des/der fiktiv Handelnden, sondern er/sie projiziert auch selbst Gefühle in die Situation hinein. Wünsche, Ängste und Erlebnisse der betrachtenden Person beeinflussen die Bildwahrnehmung und die persönliche Resonanz. Wenn dieses Moment didaktisch genutzt wird, besteht die Chance, dass Schüler/innen sich mit ihrer Person unmittelbar in das „Thema“ einbringen. Eine handlungs- und produktionsorientierte Zugangsweise (vgl. 4.2.1.5 und 5.1) erleichtert dabei die Zugangsmöglichkeiten.

Mit dem Einsatz von Fotos und Bildern wurden überaus gute Erfahrungen gemacht. In dieser Lerngruppe wurden viele Schreibgelegenheiten mit Fotos unterstützt, z.B. die bereits erwähnten Schreibenlässe „Freimarkt“ und das „Blaue Buch“. Für so benannte „Damen- und Herrengeschichten“ (vgl. Kap. 5.5) wurden einige Abbildungen von Menschen verwendet und in Kap. 5.1. wird die handlungs- und produktionsorientierte Umsetzung eines Bilderbuches dargestellt, bei dem eine der Umsetzungsmöglichkeiten auf schriftsprachlicher (kommunikativ ausgerichteter) Tätigkeit basierte.

4.2.2 Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur

Vorlesen braucht eine Atmosphäre der entspannten Zuwendung und des gemeinsamen, partnerschaftlichen Interesses an den Geschichten. Angesichts der hohen Vorhersagewerte der Vorlese-Erfahrungen auf den Schulerfolg, herrscht großer Konsens, dass regelmäßiges Vorlesen von Kinderliteratur, feste Lesezeiten, Bibliotheksbesuche und andere „Lese-Events“ im Rahmen einer „Lesewelt Schule“ (NIEMANN) am besten geeignet sind, Kindern Spaß am Lesen zu vermitteln. Das beste Lesenüben ist das Ausüben des Lesens. Dafür brauchen Kinder ein vielfältiges Angebot von Literatur.

Es wurde daher – wie bereits beschrieben - den Kindern ein Lesesofa und ein Fundus aus Fibeln, Bilderbüchern, kurzen Geschichten sowie einfachen Sachbüchern zusammengestellt. Zudem wurde versucht, möglichst regelmäßig mit den Kindern (ggf. mit einer Teilgruppe) in die nächste Jugend- und Schulbibliothek zu gehen.

Auch das Vorlesen wurde immer wieder in freien Phasen angeboten. Besonders von den Jungen wird dies gerne angenommen. Gelegentlich wird Selbst-Lesen und Vorlesen an Ganzschriften variiert, bei denen jede/r ein eigenes Exemplar bekommt. Als zum ersten Mal ein Klassensatz mitgebracht wurde, um mit einer Geschichte (es handelte sich um KIRSTEN BOES „Vielleicht ist Lena und Lennart verliebt“) dem bei den Kindern vorherrschenden Thema („heimlicher Lehrplan“) Raum zu geben, waren die Kinder nicht nur von der Geschichte angetan, sondern vom ersten Moment an stolz, für eine Zeit lang Besitzer eines dieser Bücher sein zu dürfen.

4.2.2.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Im Unterricht sollten Verfahrensweisen eingesetzt werden, mittels derer die Inhalte eines Lesetextes bei den Leser/innen individuell bedeutsam werden können. Geeignete Möglichkeiten werden im "handlungs- und produktionsorientierten Literaturansatz" beschrieben, der Rezeption als einen aktiven und produktiven Vorgang begreift. Lesen als Rezeption bedeutet nicht die kognitive Übernahme einer im Text enthaltenen Botschaft, sondern das Gelesene muss in das persönliche Sinnsystem eingeordnet werden, d.h. ein Text wird stets auf der Grundlage eigener Erfahrungen, Erlebnisse und Haltungen interpretiert. Lesen als elementare, schriftkulturelle Tätigkeit entspricht somit einer Sinnkonstruktion, das heißt: der Sinn eines Textes wird vom Leser / von der Leserin mitgeschaffen.

Den Lernenden bietet ein solches Vorgehen die Möglichkeit, sich einem Text allmählich zu nähern. Methodisch eignen sich dafür eine Reihe von Verfahren. Der Doppelbegriff "handlungs- und produktionsorientiert" meint einerseits das praktische Handeln, also den aktiven Umgang mit gegebenen Texten, andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten, Textteilen oder Textvarianten. "Mit dem Begriff 'handlungsorientiert' ist dementsprechend der Aspekt des tausend Möglichkeiten einschließenden bildlich-illustrativen, musikalischen, darstellenden und spielenden Reagierens auf Texte bezeichnet; der Begriff 'produktionsorientiert' meint dagegen die stärker das kognitive Vermögen beanspruchende Erzeugung von neuen Texten" (ebd., 18). Zwischen den einzelnen Formen gibt es selbstverständlich Mischformen.

Durch die Handlung *mit* dem Text (statt des Gespräches *über* den Text) wird die Auseinandersetzung mit dem Inhalt verzögert und intensiviert. Während dieser tätigen Aneignung soll nicht der Text *behandelt*, sondern mit einem Text *gehandelt* werden. "Dabei kommen Text und Leser/in enger zusammen, und Verstehen wird erleichtert, weil von seiten der (...) Leserinnen und Leser vorhandene Erfahrungen, Sinne und Emotionen in die Handlungen mit eingehen" (FORYTTA 1991. 89). Eine solche Zugangsweise erscheint zudem geeignet, unterschiedlichen Lerntypen mit deren spezifischen Zugriffsweisen und Aneignungsstrategien gerecht zu werden. Sie erlaubt ein hohes Maß an Innerer Differenzierung und fordert bzw. fördert die für "Lernen" unabdingbare Eigenaktivität der Leser/innen. Die Aneignung vollzieht sich nach dem von GALPERIN beschriebenen Prozess der "Interiorisation", d.h. der schrittweisen Verlagerung und Umbildung äußerer, gegenständlicher Handlungen in innere, psychische Tätigkeitsformen.

Lesen in diesem Sinne trägt dazu bei, "soziale Phantasie" (WALDMANN 1984) zu entwickeln, indem er dem Leser / der Leserin die Möglichkeit eröffnet, vorstellungsmäßig neue Erfahrungsbereiche zu erkunden. Die Identifikation mit der fiktionalen literarischen Figur erlaubt gedankliches Probehandeln, das Vorwegnehmen realer Situationen. Dadurch können Texte Hilfe bieten zur Ich-Findung und Wertorientierung. Die Leser/innen können im Schutz der Fiktion (versteckt hinter den Handlungsträgern) über sich selbst reden, ohne sich preis zu geben.

Einzelne Verfahrensweisen wurden von diversen Autoren und Autorinnen aufgelistet (WALDMANN 1984, HAAS / MENZEL / SPINNER 1994, GÖTTLER 1993, MENZEL 1994; vgl. auch NICKEL 1997b, 2000), können hier aus Platzgründen jedoch nur skizzenhaft angeführt werden:

- **Vorausgestaltete Verfahren**
Passagen mit fehlenden Textteilen eignen sich in besonderer Weise dazu, eine intensive Auseinandersetzung der Kinder mit der Textstruktur zu erreichen. Die Lücken in einem Text befinden sich an besonders bedeutsam erscheinenden Stellen. Dabei entsteht kein willkürliches Fragment, sondern ein gezielt didaktisches "Dérangement" (MENZEL 1994, 7). Mit den Teilen, die für das Verständnis des Textes wichtig sind, sollen Operationen vorgenommen werden. Diese können z.B. so aussehen, dass die Kinder die Lücken des Textes frei ausfüllen oder aus einem Überangebot von Einsetzmöglichkeiten die ihnen am passendsten erscheinende aussuchen. Die Einsetzungen der Kinder werden gespeist aus ihren eigenen Wirklichkeitserfahrungen. Erst anschließend können sich die Kinder mit dem ursprünglichen Text auseinandersetzen. Sie erkennen möglicherweise viel schneller, was der Autor / die Autorin ausdrücken wollte, da sie sich ja bereits intensiv mit der Struktur des Textes beschäftigt haben und mit ihr vertraut sind.
Weitere Möglichkeiten, sich dem Text zu nähern, sind das Assoziieren zu Überschriften und Schlüsselwörtern oder das Zusammenfügen eines Textes aus verschiedenen Textteilen.
- **Nachgestaltete Verfahren**
Vom originalen Text ausgehend, steht auch hier die Interpretation nicht am Anfang, sondern erst am Schluss des Prozesses. Zu diesen Verfahren zählen insbesondere die kreativen, szenischen oder akustischen Umsetzungen eines Textes (Pantomimische Darstellung, Schattenspiel, Videofilme, Bild- oder Textcollagen, Fotowände, Hörspiele, musikalische Vertonungen u.v.m.).
Neben den Umsetzungen, die eine sinnlich-individuelle Aneignung unterstützen, existieren eine Reihe von textproduktiven Möglichkeiten, deren Schwerpunkt auf dem operativen Umgang mit Sprache liegen. Diese bieten sich insbesondere bei lyrischen Texten an.
Eine anspruchsvolle Möglichkeit besteht darin, den Kindern einen Text vorzulegen mit der Aufforderung, z.B. einen Analogietext, einen Gegentext oder einen Text mit einer veränderten Erzählperspektive zu schreiben. Als Schreibanlass eignet sich ebenfalls das Fortschreiben einer Handlung mit einem offenen Ende. Bei all diesen Vorgehensweisen müssen die ursprünglichen Texte sehr genau gelesen werden. Auch hier fließen die individuellen Erfahrungen der Schreibenden in die eigenen Texte ein.

Ein Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umsetzung eines Bilderbuches wird in Kap. 5.1 dargestellt. Zur Identifikation mit einer und der Projektion auf eine fiktionale Figur vgl. Kap. 5.2 und 5.5.

4.2.3 Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren

Neben den Blöcken „Offenes Schreiben“ und „Lesen“, denen im Hinblick auf das Ziel „Spaß an Schrift“ ein Schwergewicht zuerkannt wurde, war der Block der systematischen Einführung im Unterricht unterrepräsentiert. Subsumiert werden hierfür z.B. das Arbeiten an Form- und Lautvarianten eines Buchstabens oder die Einführung und Verfestigung des silbischen oder morphematischen Prinzips. Für das Lesen sind beispielsweise Übungsphasen zur Automatisierung der Synthese oder zum Aufbau eines Kontext- und Sinnbezugs sinnvoll (zu Leseübungen vgl. WEDEL-WOLFF 1997).

Im Hinblick auf einzelne Grapheme beschränkte die Arbeit auf Minimalpaare (und auch nur mit einzelnen Kindern) sowie auf Silbenspiele (Gliederung in Bausteine).

Wenn es sich anbot, waren thematisch zentrierte Unterrichtsphasen Ausgangspunkt für die systematische Behandlung von Schriftelementen. Beispielsweise wurde im Zuge der UE „Wir greifen nach den Sternen“ (vgl. auch 5.4) die Konvention „St“ thematisiert. Bei einigen Kindern konnte Wochen später beobachtet werden, dass sie die Schreibung „St“, aber auch „Sp“ häufiger korrekt realisierten und sich dabei an die Unterrichtssequenzen erinnerten.

4.2.4 Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Damit Kinder Wörter beim Lesen und Schreiben nicht stets aufs Neue synthetisieren müssen, ist der Auf- und Ausbau eines Sichtwortschatzes sinnvoll. Der direkte Weg des visuellen Bildes (hier am Beispiel des Lesens) zum inneren Lexikon spart wertvolle Kapazitäten im Kurzzeitgedächtnis. BRÜGELMANN (1994c) plädiert anstelle einer lehrplangesteuerten Wortauswahl für eine individuelle Wörterkartei, die sich aus einem Kernbereich allgemeiner Strukturwörter, einer Auswahl gemeinsamer (d.h. thematisch gebundener) „Klassenwörter“ sowie einer Anzahl selbst gewählter und subjektiv hoch bedeutender Wörter ergibt. Die „Ideen-Kiste“ (BRINKMANN / BRÜGELMANN 1993) bietet vielfältige spielerische Übungsmöglichkeiten für den Bereich des Grundwortschatzes an.

Die Kinder dieser Lerngruppe sammelten bisher eigene, für sie wichtige Wörter in einer „Wörterschatzkiste“. Geübt wurden die Wörter eher unregelmäßig bis selten. Es ist angedacht, sie in Zukunft – spätestens im kommenden Schuljahr – zu einer Lernkartei, die sich ritualisiert in den Unterricht einfügen soll, auszubauen.

Daneben haben die Kinder verschiedene Lernspiele kennen gelernt, mit deren Hilfe sie insbesondere thematisch gebundene „Klassenwörter“ gelernt haben. Zu den Verfahren zählten beispielsweise: Bingo, Dosendiktat, Memory mit Schrift, Domino mit Schrift, PC-Lernspiele „Mauselotto“ (entspricht Memory) und „Blitzwort“ (Nachschreiben nach Aufblitzen)

5. Ausgewählte Schreib- und Leseanlässe im Überblick (Querschnitt)

In diesem Kapitel sollen die bisher herausgearbeiteten Grundsätze für eigenaktive schriftsprachliche Tätigkeit mit benachteiligten Kindern an fünf ausgewählten Unterrichtsstunden konkretisiert werden.

5.1 „Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab?“

oder: Vielfältige Wege, sich einem Bilderbuch zu nähern

Wenn es darum geht, in der Auseinandersetzung mit einem Buch das eigene kreative Potential zur Wirkung kommen zu lassen, bedarf es einer Geschichte, die wesentliche Erfahrungen anspricht. Im Beispiel von „Wir gehen auf Bärenjagd“ war es vermutlich das „kindliche Spiel mit der Abenteuerlust“, die die Kinder an dem Buch reizte (10.6.99, hier nicht näher dargestellt).

Die generativen Kerne der Vorgabe, also die Figurenkonstellationen und Bedeutungsmuster, bestimmen das erreichte Maß der gewollten Komplexität. Diese generativen Kerne vermögen Vorstellungen und Imaginationen der Rezipienten zu erzeugen – auch als Widerstand gegen



vorgängige eigene Erfahrungen⁷ (DEHN 1999a). Das Werk „Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab?“ besitzt ebenfalls einen „generativen Kern“⁸: Es ist das Spiel zwischen Kind und Elternteil, sich gegenseitig die Zuneigung zu versichern, aber stets zu versuchen, in einer Art spielerischen „Wettstreits“ mehr Zuneigung als der andere aufzubringen. Darin steckt die Auseinandersetzung von Groß und Klein, Miteinander und Gegeneinander.

Eine geeignete Möglichkeit, dieses Buch bearbeiten zu lassen, bestünde darin, die Kinder nach dem gemeinsamen Lesen ein Bild (als Vorgabe) aussuchen zu lassen, zu denen sie schreiben sollen. Hier wurde ein anderes Vorgehen favorisiert. Der „Erhalt von Komplexität (...) der ästhetischen Rezeptions- und Produktionsprozesse (...) bedeutet (...), unterschiedliche Aufgabenstellungen zu finden für unterschiedliche Altersstufen“ (DEHN 1999a, 116). Nach einem gemeinsamen, atmosphärischen Einstieg (Kinder saßen auf Fliesen bzw. Sofa im Kreis, in der Mitte stand ein Forsythienstrauß mit Ostereiern und jedes Kind erhielt einen Stoffosterhasen, den es während des folgenden Vorlesens festhielt) wurde die Geschichte präsentiert, die sich gut durch passende Handbewegungen begleiten ließ (21.3.99). Im Anschluss daran wurde den Kindern drei Aufgaben zur Wahl gestellt, die alle kommunikativ ausgerichtet, jedoch jeweils unterschiedlich medial vermittelt waren:

1. Die Kinder konnten die Handlung der zwei Hasen mit ihren Stoffhasen (also in Partnerarbeit) nachspielen und variieren (Schwerpunkt: lautsprachlich kommunikativ).
2. Die Kinder konnten vorgefertigte Klappkarten (mit zwei Motiven aus dem Buch) wählen und sie (beispielsweise) als Osterkarte beschreiben, um sie zu verschenken (Schwerpunkt: schriftsprachlich kommunikativ).
3. Die Kinder konnten einfache Fingerpuppen „Hasen“ basteln. Neben den fertig geschnittenen Stück für den Finger erhielten sie Schablonen für Kopf und Ohren. Diese Vorbereitung ermöglichte eine schnelle Variation der Hasen (liegend, sitzend...). (Schwerpunkt: kreativ). Im Anschluss bestand die Möglichkeit, mit den Fingerpuppen spontan zu spielen und zu interagieren (Schwerpunkt: mündlich-kommunikativ).

Diese Angebotsvielfalt war zu diesem Zeitpunkt besonders wichtig, weil die Lerngruppe bis dahin nicht nur keine Erfahrung mit handlungs- und produktionsorientierten Umsetzungen von Büchern, sondern ebenfalls keine Erfahrungen mit einem Angebotslernen besaß. Eine versteckte Anforderung bestand also darin, sich für eine Aktivität zu entscheiden, was die Kinder kompetent erfüllten.

Schon in der Arbeitsphase wurde deutlich, welchen Wert diese Wahl des Angebotslernens hatte. Beispielsweise entschied sich Cihan, der a) aufgrund mangelnder Vorerfahrung größere Schwierigkeiten im feinmotorischen Bereich und b) aufgrund seines kurzen Aufenthalts in Deutschland große sprachliche Schwierigkeiten zeigte, für die Herstellung der Fingerhasen, bei der beide „Problembereiche“ gefordert und damit auch gefördert wurden. Gezielte Aufträge in diesen Bereichen erledigte er zuvor recht unwillig. Während des Arbeitsprozesses konnte beobachtet werden, wie Cihan spontan – vermittelt über die Fingerhasen – zu anderen Kindern (bzw. zu deren Fingerhasen) Kontakt aufnahm – etwas, was er im regulären Schulalltag selten tat.

In der abschließenden Phase der Zusammenführung und Würdigung zeigte Andreas (ein Junge, auf den das diagnostische Etikett „Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität“ zutraf) zusammen mit Jessica eine szenische Inszenierung des Buches mit Hilfe ihrer Stoffhasen. Dabei legten sie sich das Buch hinter ihre Puppenbühne und versuchten, sich am literarischen Modell zu orientieren. Ihre eingestreuten inhaltlichen Variationen verblieben dadurch in der Wettstreit-Struktur des Buches. Als Jessica später – wie mehrere andere Kinder auch – ihre geschriebene Karte präsentierte („LIEBE $\frac{1}{2}$ OMA $\frac{1}{2}$ ICH $\frac{1}{2}$ MÖCHTE $\frac{1}{2}$ DIR DIE $\frac{1}{2}$ KARTE $\frac{1}{2}$ SCHENKEN $\frac{1}{2}$ FROHE OSTERN! $\frac{1}{2}$ JESSICA!“), sprang Andreas auf und lief zum Tisch. Dort schnappte er sich eine leere Karte, einen Stift und schrieb zunächst seinen Namen und einige schiffferne Zeichen (Kreuze), bevor er begann, den Titel des Buches (der auf dem Cover des Buches stand, das die Außenseite der Klappkarte darstellte) in die Karte zu schreiben, um diese daraufhin stolz in der Runde zu präsentieren. Dabei kopierte er nur die ersten drei Wörter „Weißt du eigentlich“; an der Gestaltung wurde deutlich, dass er einige Buchstaben noch nicht kannte und die Umkehr der Schreibrichtung in einer zweiten Zeile (über der ersten) ist typisch für Schreibanfänger/innen auf einem sehr basalen Schreibentwicklungsniveau, was auch durch die „Kritzelschrift“, d.h. den schriftähnlichen Elementen ohne phonologischen Bezug bestätigt wird. Es war das erste und einzige Mal (Andreas zog wenige Wochen später um und verließ die Klasse), dass Andreas selbsttätig und eigenmotiviert (ab)schrieb. Vorwiegend kognitive Unterrichtsanforderungen unterlief er ständig und verweigerte die Mitarbeit. In dem oben geschilderten Moment wurde die Tätigkeit des Schreibens für Andreas sinnstiftend, vermittelt über das Modell der anderen Kinder. Dabei fand er selbsttätig eine Lösung aus dem Dilemma des Schreiben-wollens und des Nicht-schreiben-könnens, in dem er den Titel zum „generativen Kern“, zur Hauptaussage seiner Karte machte. Die (bei ihm so oft vermisste) Konzentration, die genaues Abschreiben erfordert, wurde von ihm wegen der subjektiven Bedeutsamkeit ohne Probleme geleistet.

ANDRIS
++
+ + + +
MEIBERDEIBERL



5.2 „Pipolino“

oder: Geheimnisse und Fantastisches als Motor des Schreibens

Auch in diesem Beispiel nahm eine Schreibaufgabe ihren Ausgang im Vorlesen eines Buches. Der thematische Bezug „Zirkus“ begründete sich im anstehenden und den Kindern angekündigten Besuch des Mitmachzirkus „Rämmi Dämmi“ wenige Tage später.



Wieder versammelten sich die Kinder im Kreis, diesmal auf Stühlen (6.7.99). Die Lehrkraft und Andreas trugen einen riesengroßen Koffer herein, der – ihrem Stöhnen nach – sehr schwer war. Die zuvor sehr unruhige Gruppe verstummte augenblicklich. Die Lehrkraft ließ mich auf dem Koffer nieder, stellte dies als Pipolinos Koffer vor und begann, Pipolinos Geschichte vorzulesen. Schon nach wenigen Seiten stoppte sie an der Stelle, als sich die

Frage stellt, was wohl in dem Koffer sein würde. Die Fantasie der Kinder war angeregt.

Besonders Dzeneta und Selma wählten als erste Ebene der Auseinandersetzung mit Pipolinos Geschichte nicht den Kofferinhalt, sondern das Anmalen des Bildes. Dabei legten sie großen Wert auf farbgenaue Richtigkeit mit dem „echten“ Pipolino und versicherten sich immer wieder anhand des Buchcovers.

Einige der Kinder erfüllten die Schreibaufgabe durch das Aufzählen der Dinge, die sich ihrer Fantasie nach im Koffer befinden, z.B.: Cihan: *GELT½ MAUS½ SCHmetterLinG½ Ero*

Jessica (mit orthographischer Hilfe): *MAUS½ ROLLER½ BÜRSTE½ BÄLLE½ HASE½ ZAUBERSTAB*. Auf der Rückseite schrieb sie eigenständig: *PiPOLiinO ½ ZAUBERT½ DIE MAUS½ WEG*.

Sabine (ließ vorschreiben): *KEULEn, BÄLLE; FEUERWASSER, FACKEL, Koffer, Pipolino* (stellvertretend): *jongliert*.

Wird schon bei anderen deutlich, dass die Schreibvorgabe nicht nur die Imagination, sondern auch das Vorwissen der Kinder aktiviert (Feuerwasser, Zauberstab...), wird dies besonders deutlich am Beispiel von Ben (wer kennt nicht den Gag des Mini-Rollers, mit dem der Clown aus der Manege fährt..): Ben (stellvertretend): *„In dem Koffer ist ein Auto. Damit fährt der Clown nach Hause. Selbst fügte er hinzu: Ende“*.

Andreas benutzte nicht das vorgefertigte Arbeitsblatt, sondern malte mit Tusche auf einem A3-Bogen. Dazu diktierte er: *„Im Koffer ist ein schwerer Ball. Der Ball fällt ihm auf den Fuß, Pipolino tut so, als ob er weint“*. Hier spielte Andreas mit dem Moment Situationskomik „Schwere“ und „Schmerz“.

Ganz offensichtlich interpretierte er das Moment des Unterrichtseinstieges neu: Nur er wusste zu diesem Zeitpunkt, dass der Riesenkoffer eben gerade *nicht* schwer war und das Tragen uns beiden *keine* Anstrengung bereitet hatte (was wir den anderen aber suggeriert hatten).



Als sie zur Zusammenführung zusammenkamen, erfuhren die Kinder, was Pipolino in seinem Koffer hatte: Seifenblasen. Auch in Riesenkoffer befanden sich u.a. Seifenblasen, mit denen die Kinder anschließend frei spielen durften.

In der nächsten Woche wurde die Geschichte von



Pipolino mit einem neuerlichen Schreibimpuls fortgesetzt (13.7.99): Pipolino beobachtet, wie die Seifenblasen zum Dach des Zirkuszeltens steigen. Das Beobachten der Seifenblasen wurde dahingehend ersetzt, dass Pipolino sich vorstellt, selbst in einer Seifenblase zu sitzen und das Zelt durch die Öffnung im Dach zu verlassen. Gespannt wurden die Reaktionen der Kinder erwartet. Es war das erste Mal, dass ein Sprech- und Schreibimpuls angeboten wurde, der die Realitätsebene so umfassend verließ. Das Vermögen, in der Vorstellung das Hier und Jetzt zu verlassen und damit

eine neue Perspektive einzunehmen, bedeutet zugleich Distanzierung von der realen Situation und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten.

Das Arbeitsblatt zeigte lediglich Pipolino in seiner Seifenblase sitzend. Die Ideen der Kinder veränderten und konkretisierten sich. Ben (wählte beim Handschreiben wegen seiner motorischen Erschwernisse Blockbuchstaben): *PIPIPOLINO LANDED IN PIPO LAND*. Später ergänzte er seinen Text mündlich um ein Kraftfeld, das stärker ist als Pipolino.

Cihan: *Pipolino LAT AFT BAUm Haus*. Auf seinem Bild trug das Haus (neben dem Baum, auf dem Pipolino landet) die Inschrift PLNO, was als Spiel mit Sprache, als Abkürzung für den Namen des Hauseigentümers (es wird vermutet, dass Cihan den Namen eigentlich schreiben kann) gedeutet wird. Möglich ist aber auch, dass er trotz möglicher Vorlagen den Namen neu konstruierte und zu einer rudimentären Skelettschreibung gelangte.

Andreas malte erneut mit Tusche. Angeregt durch die Idee von Ben diktierte er: *Pipolino wird von einem Kraftfeld angegriffen. Das bringt Pipolinos Seifenblase zum Platzen. Aber Pipolino hat noch ein Leben. Er fliegt ins Pipolinoland und lebt glücklich bis an sein Lebensende*. Deutlich wird an dieser Stelle u.a. die literale Erfahrung Andreas'; er wählte für seinen Text einige für die gewählte Textgattung typische Phrasen („noch ein Leben“, „bis an sein Lebensende“).

Anders als bei Ben endete Pipolinos Begegnung mit einem Kraftfeld bei Andreas positiv.

Dzeneta und Selma malten lange an ihrem Bild und begannen erst spät mit dem Schreiben. Dzeneta traute sich erneut nicht, selbstständig zu verschriften und diktierte schließlich: *Pipolino fliegt aus dem Zelt bis in den Himmel. Die Kinder auf der Erde freuen sich, dass sie Pipolino fliegen sehen. Er fliegt ins Paradies und sieht die ganzen Kinder* (s. Abb). Wie auch in anderen Texten (aber auch alltäglichen Kommentaren) drückt sich in dieser Formulierung Dzenetas versteckter Wunsch nach Frieden und Harmonie aus.



Auch Enrique malte lange Zeit an seinem Bild und erzählte im Schlusskreis seine Geschichte anhand einiger Schlüsselwörter. Von den anderen wurde Enrique – wie öfter - mehrfach für seinen großen zeichnerischen Talent bewundert. Er schrieb: *PiPiliNo – LAND in ½ TRAUMLANT ½ DA IST AN ½ FREIMART*.

Pipolino war noch längere Zeit immer wieder einmal Gesprächsanlass in der Gruppe. Die Bedeutung, die die Gruppe einem solchen Schreibimpuls beimaß, erstaunte. In der Zauberschule (UE „ICH bin ZAUBERhaft“, 9 Monate später!) gaben sich die Zauberschüler/innen besondere Zaubernamen. Tylien ließ sich dabei vier Wochen lang Pipolino nennen - obwohl sie die Geschichte nur aus zweiter Hand kannte, denn zum Zeitpunkt der geschilderten Unterrichtssequenzen gehörte Tylien noch gar nicht zur Lerngruppe.

5.3 „Freimarkt“

oder: Die eigenen Erfahrungen aufschreiben

Die „fünfte Jahreszeit“ Bremens – seit jeher für Bremer Kinder ein Highlight des Jahres – war seit Tagen Hauptgesprächsthema in der Lerngruppe. Als Einstieg zu einem Schreibenanlass (18.10.99) wurde eine Reihe selbst erstellter Fotos (Format 13x18) mitgebracht, die die Erzählungen der Kinder konkretisieren und spezifizieren sollten. Den Bildern ordneten die Kinder schließlich Wortkarten zu. Anschließend wurde ihnen ein gelbes Arbeitsblatt präsentiert, auf dem einige der Bilder farbig abgebildet waren. Hier war der Gegenstand des Schreibens als Bild präsent, und zwar auf dem Schreibblatt selbst, sodass für die Schreibidee, für das Formulieren der Gedanken das ganze Feld der Assoziationen, des Wissens und der Erfahrung eröffnet wurde, die mit dem Gegenstand verbunden sind. Eine Differenzierung fand „von unten“ statt: Alle bearbeiteten die gleiche Aufgabe, aber alle lösten sie anders, jeder setzte sich mit sich selbst und seinem eigenen Erfahrungen auseinander.

Zum ersten Mal wurde den Kindern angeboten, zunächst auf einer s/w-Kopie vorzuschreiben. Eine „Vorschrift“ hatten die Kinder bisher nicht kennen gelernt. Auf diesem Wege sollten sie weiter dazu ermuntert werden, selbsttätig zu schreiben und ggf. erst dann nach einer orthographischen Korrektur zu rufen. Dieses Angebot nahmen die Kinder nur teilweise an. Als Schreibhilfe standen den Kindern die Wortkarten (zumeist Karussellnamen) zur Verfügung. Einige schrieben von sich auf dem Vorschriftsblatt aus los, anderen baten bei Teilen ihrer Vorschrift um Hilfe der Lehrkräfte. Zusammen mit ihren Elementen konnten sie das Ganze schließlich auf das gelbe Arbeitsblatt übertragen, was zum Ende der Stunde zusammen mit den Fotos in der Klasse aufgehängt wurde.



Dabei projizierten die Kinder die eigenen Erfahrungen, aber auch Wünsche und Absichten auf das Blatt. Die meisten Kinder wählten kurze, stereotype Sätze, mit denen sie ihre Erfahrungen oder Absichten ausdrückten: „ich will ...“, „Ich bin im ...“

Cihan mischte die Ebene des Wunsches mit der eigenen gemachten Erfahrung: „*Ich WÄRE GERN IM RIESENRAD. ADNAN* [das ist sein Bruder] *und ICH WareN im AutoScooter. ADNAN hat gelenkt.*“

Enrique drückte seine Absichten für den Besuch des Freimarktes am kommenden Wochenende aus: *ICH WÄRE GERNE ½ IN DER KRAKE ½ ICH WÄRE GERNE ½ IM RIESENRAD ¼ ICH HÄTTE GERNE ½ EIN HERZ ½* Er ergänzte seine Wünschen noch mit exakten zeitlichen Angaben: *FILAT [=vielleicht] 23 SAMSTAG ½ EWÄRE ICH 23 ½ SAMSTAG ½ ENRIQUE*



Selma übertrug einige Sätze aus ihrem reichhaltigen Vorschreibzettel in Vereinfachter Ausgangsschrift, auf die sie sich stark konzentrierte:

Ich will gerne Riesenrad fahren; Ich will eine Break Dancer

Dzeneta berichtete von ihrem Erlebnis, dass sie schon Tage zuvor in der Klasse erzählte: *Ich war am Top Spin und mein Haarreifen ist weggefliegen. fast wäre mein Schuh runter gefallen.* Diese Geschichte ergänzte sie mit weiteren Lieblingskarussells: *KRAKE wilde Maus*

Sabine, die zu diesem Zeitpunkt nur sehr basal analysieren und synthetisieren konnte und die sich bereits in den Tagen zuvor besonders begeistert vom Thema „Freimarkt“ zeigte, schien dieser Schreibimpuls besonders zu motivieren. Als sie sich von einer Unruhe gestört fühlte, wechselte sie ihren Arbeitsplatz und setzte sich auf den Flur. Dort verschriftete sie in hohem Maße selbsttätig wie noch nie zuvor. Die Analyse der zu verschriftenden Laute benötigte höchste Konzentration, die Namen der Karussell-Namen schrieb sie von den Wortkarten ab: *ICH Bin im Break Dancer. ICH Bin in DER Krake.* Ihr Ansporn zeigte sich u.a. auch darin, dass sie sich „ordentliche“ Linien zog, um „schöner“ schreiben zu können.

Ben orientierte sich beim Anschauen der Bilder auffällig an den Schriftelementen auf den Fotos, indem er z.B. versuchte, Inschriften von Lebkuchenherzen zu erlesen. Zunächst schrieb er das auf, was er bereits zuvor mündlich äußerte: *ICH WÄRE GERNE IM RIESENRAD.* Von einem Foto nutzte er einen schriftlichen Impuls zur Weiterarbeit. Ein Foto zeigte ausschließlich das Kassenhäuschen eines Karussells mit dem zugehörigen Preisschild (es handelte sich um die Achterbahn, was aber auf dem Foto bewusst nicht zu erkennen sein sollte). Daraufhin schrieb Ben: *ZU TEU [= zu teuer] KEIN GELD. SCHADE.* Wie öfter (vgl. 5.2, 5.5) wendete sich die Stimmung seiner Geschichte im letzten Teil zum Negativen, Bedrückenden. Im Thema „kein Geld“ drückte sich Bens aktuelle Lebenssituation aus, d.h. der Text hatte neben dem Wunsch / der eingebrachten positiven Emotion („*Ich wäre gerne...*“) einen stark realen Charakter, was ihn sehr authentisch erscheinen ließ (vgl. auch Kap. 5.5).

5.4 „Wir greifen nach den Sternen“

oder: Die innersten Wünsche zum (Schreib-)Thema machen

Ausgangspunkt der UE „Sterne“ im Herbst 1999 war erneut nicht die Sachstruktur, sondern die Tätigkeitsstruktur der Kinder. Gegen die zunehmende rüde Umgangsweise sollte ein ruhiger, atmosphärischer Gegenpart gesetzt werden. Die Gruppe versammelte sich auf dem Teppich, über den ein dunkelblauer Sternenhimmel gespannt war, an den einige Leuchtsterne geklebt waren. Um während des Einstiegs provokante Reaktionen in Richtung der Lehrkräfte (welche zu dieser Zeit häufiger vorkamen) zu vermeiden, begann die Sequenz mit konzipierten Hörspielgeschichten. Unterlegt mit sphärischer Musik betrachtete die Protagonistin der Hörgeschichte eine Sternschnuppe am Himmel und überlegte, was sie sich wünschen könnte. Die Wünsche mussten nicht-materiell sein und das Mädchen in der Hörgeschichte wog unterschiedliche Wünsche ab, bevor sie sich für einen entschied. Die Hörgeschichte endete mit einer direkten Ansprache an die Zuhörer/innen: „Und was würdest du dir wünschen, wenn du eine Sternschnuppe sehen würdest?“

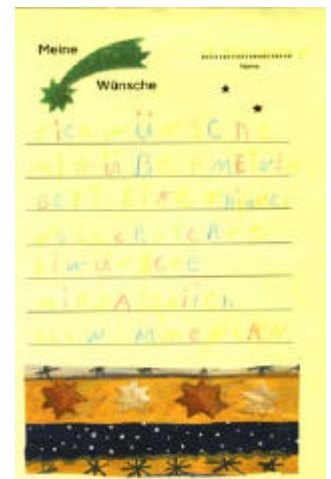
Spontan äußerten die Kinder eine Vielzahl von Ideen, verwarfen einige wieder, konkretisierten. Sie wurden aufgefordert, ihre Wünsche auf einem farbigen Arbeitsblatt zu notieren. Die Aufgabe

ermöglichte positive Emotionen, regte Vorstellungen an. Sie orientierte sich an den individuellen Lebenswelterfahrungen der Kinder, griff diese auf und ermöglichte, sie zur Sprache zu bringen. Qua Aufgabe waren die inneren Gefühle und Empfindungen der Kinder am Schreibprozess beteiligt.

Viele Kinder bezogen ihre Schreibideen zunächst auf den Kontext („Schule“), in dem das Formulieren stattfand. Tylien beispielsweise schrieb (wobei sie Analysehandlungen einzelner Laute selbst übernahm, andere wurden stellvertretend von den Lehrkräften verschriftet): *Ich wünsche Mir dass ich in DER SchuLE Gut Zuhören kann. 2 Ich wünsche Mir, dass heute abend am Himmel die Sterne leuchten.* Der Wunsch, „gut zuhören zu können“ drückt aus, dass sie sich gerne anders verhalten wollen würde, dies aber (aufgrund ihrer bisherigen Sozialisationserfahrungen) nicht zu leisten im Stande war.

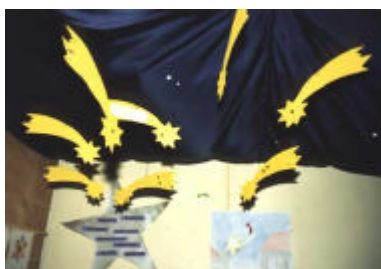
Auch Enrique bezog sich auf Schule: *Ich wünsche MIRAS! Ich Gut Beim Rechnen bin*“. Jede/r, die/der weiß, dass Enrique keinen Bezug zu bzw. kein Verständnis von Zahlen und Mengen hat, weiß, welche Tiefe diese Äußerung hat.

Jessica schrieb jeden Buchstaben in einer anderen Form, sie gestaltete und zelebrierte ihre Wünsche geradezu (vgl. Abb): *Eich WÜNSChe MiR ÜbeR MEiNEM BeTT EiNeN HiMMeL VOLLeR SteRNe Ei WÜNSChe MiR DASS Eiich SchwiMMen KANN*



Ben bildet seine Faszination für Busse und Busfahrer ab: *ICH WINSCHER! MER! LEBER EIN! NNEN BUS! UNDICH FAR! DAMMITALS! BUS! FARA.* Im Anfangskreis äußerte er den spontanen „Wunsch“, im Schwimmbad ganz unten zu sein und nicht wieder aufzutauchen. Auch wenn wir nach einiger Überlegung dazu gekommen sind, dass es sich bei dieser Aussage *nicht* um ein ernstes Warnsignal handelt (sondern vielmehr um die Projektion seiner unangenehmen Gefühle des Schwimmens gegenüber, an dem die Gruppe in der Stunde vor diesem Schreiben teilnahm), machen derartige Äußerungen sehr nachdenklich und betroffen.

Der Schreibenanlass war für alle gleich und doch in sich differenziert: Je nach Ideen und Schreibtempo haben die Schüler/innen unterschiedlich viele Wünsche niederschreiben können.



Selma beispielsweise schrieb das ganze Blatt mit zehn Wünschen voll. Die Arbeitsblätter gingen Wochen später in ein Projektbuch der Gruppe ein.

In einem zweiten Arbeitsschritt wurden die Kinder gebeten, sich den größten ihrer Wünsche auszusuchen und ihn auf eine große Sternschnuppe aus gelber Pappe zu kleben. Die Sternschnuppen wurden von den Kindern gestaltet und abschließend (nach dem

Vorlesen) an den Sternenhimmel gehängt, sodass die Wünsche der Kinder in einem Gruppenprodukt endeten, über das sie sich wieder stärker als Gruppe wahrnehmen können sollten.

Solche Schreibanregungen brauchen Zeit, um zu wirken. Die wirklich „tiefen“ Wünsche wurden von den Kindern erst am nächsten Tag verbalisiert, als sie unter dem Sternenhimmel saßen sich ihre Wunsch-Sternschnuppen erneut ansahen. Drei der zahlreichen Äußerungen zu weiteren Wünschen blieben in Erinnerung: Selma äußerte den Wunsch, dass »ihr Vater« (der öfter stationärer psychiatrischer Unterstützung bedarf) »wieder gesund würde« sowie dass es »in Türkei keine Erdbeben mehr geben soll«. Enrique bezog nun ebenfalls einen Wunsch auf seine kulturelle Heimat. Er wünschte sich, »dass die Menschen in Peru nicht mehr arm sind«.

5.5 „Damen- und Herrengeschichten“ oder: Schreiben ermöglicht Projektionen

Eine Unterrichtsaktivität, in der die Kinder aus Stoffresten „Damen“ und „Herren“ gestalteten, wurde Ausgangspunkt für Geschichten zu den entstandenen Figuren (15.1.2000). Zunächst wurden die Kinder gebeten, den Figuren einen Namen zu geben. Schließlich bekamen sie Anstöße zum Fantasieren: Was macht die Person jetzt gerade? Was denkt sie, was fühlt sie? Was will sie gleich tun? usw.

Im Gegensatz zu den meisten bisherigen Schreibanlässen waren die Kinder bei dieser Schreibaufgabe nicht *unmittelbar* nach ihren Wünschen, Erlebnissen usw. gefragt. Durch die hier geforderte Struktur wurden aus mehreren Sätzen bestehende Prosa-Texte angestrebt; ein additives Aufzählen von Einzelementen (wie es in den vorangegangenen Schreibaufgaben zumindest möglich war), war in diesem Fall nicht möglich.

Mit dem Vorgeben von Bildern und der Personifizierung von abgebildeten Personen konnten auch in anderen Zusammenhängen (vgl. Nickel 2000) bereits gute Erfahrungen gemacht werden (nach dem Schreiben zu den Figuren aus Stoffresten folgte anschließend ein Schreiben zu Bildern von Menschen, vgl. unten). Es zeigte sich, dass die Schreiber/innen sich selbst, ihre verborgenen Wünsche, Empfindungen etc. auf die abgebildete Person projizierten. Entsprechend entstandene Texte sagten wenig über die abgebildete Person, aber viel über den Schreiber bzw. die Schreiberin aus. Wie die Lernenden mit den Bildern, die im besten Falle Identifikationen anbieten können, umgehen, ist Ausdruck ihrer eigenen Lebenswelterfahrungen, womit diese in den Mittelpunkt rücken. Über eine Person auf einer Abbildung zu schreiben heißt u.a. auch, einen Schutzraum für die eigene Person zu haben, in dem eigene Wünsche und Emotionen geäußert werden können, ohne sich wirklich zu offenbaren. Die Texte der Kinder folgen hier teilweise in Originalschreibweise, sonst in orthographischer Überarbeitung:

Dzeneta widmete sich dem Thema „verliebt sein“. Sie schrieb: *Wolin¹/₂unz¹/₂TreFen¹/₂BAJ,DISKO¹/₂
DlaHST SchaRi¹/₂DiHBenSiJ¹/₂FaliBt am¹/₂Ja2000¹/₂ will MeTia¹/₂zusamensan ¹/₂Wolen¹/₂Wia
¹/₂KafeTRiken¹/₂dise FRau ¹/₂WiSi LS iiJ SiJ Mtia TRFen¹/₂mit HeRR NiKeL (= Wollen uns treffen bei
Disko? Die heißt Schari [so heißt ihre Freundin] Die haben sich verliebt im Jahr 2000. Ich will mit
dir zusammen sein. Wollen wir Kaffee trinken? Diese Frau will sich mit dir treffen. Mit Herrn Nickel.
Dzeneta). Die Möglichkeit, zu einem emotional und motivational hoch besetzten Thema zu schreiben, dies aber versteckt im Schutze von fiktiven Handlungsträgern zu tun, ermöglichte Dzeneta an diesem Tage, in größeren Umfang selbsttätig zu schreiben. Als ich den Kindern Tage*

später eröffnete, dass mir die Bastelarbeiten und die Texte so gut gefallen würden, dass ich sie gerne im Flur der Schule präsentieren wollen würde, radierte sie ihren Namen unter dem Text wieder weg. Ich hatte nicht beachtet, dass Dzenetas Text in einem Kontext entstanden war („Schreiben für uns“), der ein „Schreiben für andere“ zunächst nicht einschloss. Mit dem Präsentationswunsch wurde ihr Schutzraum zerstört.

Die meisten der anderen Mädchen wählten ähnliche Themen, vorwiegend aus dem Bereich „Mode“. Sabine entzog sich der Aufgabe (half aber Tylien bei der Ideenfindung) und war erst Tage später bereit, selbst etwas zu ihrer Figur zu schreiben. Sie diktierte: *Das ist Flo. Flo geht in die Disko. Da trifft sie sich mit Andi. Sie trinken einen auf das Jahr 2000.*

Tyliens Text zeigte Parallelen auf. Sie diktierte: *Das ist Flo. Rene hat Flo zwei Blumen geschenkt und Flo hat sich gefreut. Jetzt geht sie zur Modenschau. Von der Bühne aus wirft sie die Blumen zu Andreas und Anna-Laura. Die beiden sitzen unten und klatschen.*

Auch Jessica blieb in diesem thematischen Rahmen: *MONA HAT SeiC½FAEIN GEMAT½UNT Si iSt WäK ½GeGANGEN iN ½Der DeZGO½DAWAKAEINAR½LAEIDer KAEiNAR ½iS NAiCAUSEGeGANGEN?* In den Texten – besonders in dem von Tylien - spiegelt sich die vorpubertäre Erwartungshaltung, selbst „fein“ oder „schick“ zu sein und gesellschaftliche Wertschätzung über diese Attribute zu erfahren.



Selma hatte eine andere Schreibidee: *Katharina Die Clown ½geht in Zikos½ und Da wil½Kathrina was½forfüen Das sit½ir Gleich½ein Blume½in Der hand½in Die huD½Kathrina GehT½nach hause½Sie DeKT Das½Kathrinar Die½name Sarah Hassen WörDen.* Mündlich ergänzte sie noch, dass Katharina auf dem Weg in den Zirkus „Rämmi Dämmi“ sei. Auch sie drückte in ihrem Text den Wunsch nach Harmonie aus. Ob der letzte Satz (Katharina denkt, dass sie lieber Sarah heißen würde) eine Projektion darstellt, lässt sich nur spekulieren.

Bastian war zum Zeitpunkt dieser Schreibaufgabe erst wenige Wochen in der Klasse. Bisher hatte er sich stets (wie auch in der Grundschule zuvor) geweigert, selbsttätig zu verschriften und traute sich dies auch nicht zu. Bei dieser Schreibaufgabe war Bastian zum ersten Mal konzentriert dabei, Laute zu analysieren, um Textfragmente selbst zu niederschreiben zu können. Letztendlich kam er zu folgendem Text, dessen Struktur um Fantastisches typisch für ihn ist: *Das sind Hannes und Hans. Sie sind im Fantasieland. Da gibt es Skorpione und Spinnen und Kamele und ET und eine Schlange, die träumt.*

Cihan brachte in der Vergangenheit immer wieder Medienfiguren in den Unterricht ein. Bei dieser Schreibanregung schrieb er: *DAS-iST-BEKMEN½Er KoMMt ½AUS FERNSEN:* Hierin versteckt sich der Wunsch, selbst stark, groß, mächtig zu sein; Attribute, die ihm in der Realität nicht zuerkannt werden.

Der interessanteste Prozess war bei Ben zu beobachten. Er schrieb: *MINO GET IN SPIELLADIN ABER ER HAT ELT NICHT.* Bereits hier lässt sich eine Projektion erkennen: Ben hat fast kein

eigenes Spielzeug, deswegen der Wunsch nach dem Spielzeugladen. Die sozioökonomische Situation seiner Familie ist nicht sehr positiv, schon öfter hat er das Argument „kein Geld“ zu hören bekommen. Auch diesmal kehrte sich die Stimmung seines Textes ins Negative, Frustierende. Diesmal jedoch fragte ich, ob die Geschichte noch weiterginge. Ben erzählte: *Dann aber kommt seine Frau. Die bringt das Geld. Dann muss sie schnell nach Hause, weil Daniel kommt. Aus dem Kindergarten. Dann kommt Mino nach Hause. Es war aber zu wenig Geld.* Den Vorstoß, die Geschichte noch nicht enden zu lassen, nahm Ben bereitwillig auf, um zunächst eine positive Wendung herbeizuführen. Doch auch diese Geschichte hatte kein Happy-End, wie er mit dem letzten Satz deutlich herausstrich. Übrigens ist Daniel auch der Name seines Bruders, der einen Kindergarten besucht. Als ich zwei Tage später die Texte orthographisch und grammatikalisch überarbeitet abtippete, um sie zu den Figuren zu kleben, fragte ich Ben noch einmal nach dem genauen Wortlaut seiner Fortsetzung. Er wiederholte exakt den gleichen Geschichtenverlauf. Als er interessiert auf den Monitor blickte und Korrektur las, was ich schrieb, wechselte ich in eine kommunikative Schreibhaltung und sprach ihn direkt an, indem ich unter den Text die Frage „Bist du Mino?“ zufügte. Ben nahm diese Struktur auf, drängelte sich an die Tastatur (statt mir mündlich zu antworten) und schrieb „JA“. Sein Text war Angebot und Bitte, seine von ihm als unbefriedigend empfundene Lebenssituation wahrzunehmen.

Unterbrochen durch zwei Wochen Krankheit wurde das Schreiben zu abgebildeten Personen noch einmal aufgenommen und den Kindern großformatige Personenbilder angeboten (hauptsächlich Modebilder in A3 (9.2.2000)). Bewusst handelte es sich um keine Kinderbilder, sondern Portraits von jungen Erwachsenen (vermischt mit einigen anderen Bildern, die auch fiktive Interaktionen ermöglichten), um den angedeuteten Projektionen der Mädchen weiteren Raum zu geben. Da einige der Bilder mit Sprechblasen versehen waren, wurden auch alle anderen Bilder mit Sprechblasen ausgestattet. Ein besonderes Merkmal von Textsorten, die mit Sprechblasen arbeiten, ist, dass der Figur nur Aussagen, die in der ersten Person verfasst sind, in den Mund gelegt werden können. Beschreibende Aussagen sind insbesondere bei Blasengeschichten, die einen Handlungsverlauf darstellen, eher ungeeignet. Bei Einzelbildern wie in diesem Fall sind Mischformen möglich, d.h. der Aussage in der Sprechblase kann ein beschreibender Text hinzugegestellt werden.

Die Kinder suchten sich ein Bild aus, das sie persönlich ansprach. Anschließend wurden sie erneut aufgefordert, sich in die Person zu versetzen: Was denkt sie gerade, was tut sie, was fühlt sie, was hat sie vor? Auch hier nahmen die Kinder die Aufgabe gut an. Beachtenswert ist die Nähe zu den vor zwei Wochen gewählten Themen.

So wählten die Mädchen erneut ausschließlich Themen die mit Beziehung oder Mode zu tun hatten: Selma wählte das Bild einer nachdenklichen jungen Frau und schrieb: *hallo ich Bin Ankatrin Sie merkt erst jetzt dass Sie verliebt ist in Herrn Nickel Ich wünsche mir dass es klappt* und verzierte die Sprechblase mit mehreren Herzen. Hier zeigt sich die Schwierigkeit der Rollenperspektive „1. Person“, andererseits macht der Wechsel von 1. und 3. Person die Projektion besonders deutlich.

Dzeneta wählte ein Interaktionsbild mit einem Mann und einer Frau. Zu einem ähnlichen Thema

wie Selma ließ sie die Frau sagen: *Herr nickel ich habe mich in dich verliebt unsere Ringe*. Dazu malte sie ein Ja-Nein-Herz und zwei Ringe. Der Mann antwortete: *Dominique ich weiß noch nicht, ob ich mit dir zusammen sein will*. Diese von bisherigen Geschichten abweichende Haltung (kein unmittelbares Happy-End) fand ihren Ausdruck in der Gesichtsmimik der abgebildeten Figuren. Eine positive Gesamtstimmung im Text hätte nicht zum Bild gepasst.

Cihan wählte übrigens das gleiche Bild wie Dzeneta und arbeitete die Stimmung des Bildes noch deutlicher heraus: Seine beiden Protagonisten hatten eine Meinungsverschiedenheit darüber, was sie gleich tun sollten: *Ich will in die Disko* vs. *Ich will Kaffee trinken*.

Jessica schrieb zu einer beobachtend blickenden Frau: *ELISABETT iCH. VER MISSE. MEINEN. FREU.ND?* In schreibtechnischer Sicht ist die Setzung von Satzzeichen (im Sinne einer „Inneren Regel, vgl. Anmerkung 6, Kap. 4.2.1.1) interessant. Jessica lebt seit Jahren ohne Kontakt zu ihrem Vater oder einer anderen erwachsenen männlichen Bezugsperson. Möglich, dass sie hier die symbiotischen Gefühle von Tochter und Mutter auf das Bild projizierte.



Auch Sabines unsicher schauende Protagonistin bezog sich in ihrer Aussage auf ihren Freund: *FlaWannkommtderBus? IchWillmitmeinem Freund in der Disko treffen*.

Tyliens Protagonistin war – wie schon im Text zwei Wochen zuvor – Teilnehmerin einer Modeschau. Über die Straße laufend las sie in einer Zeitung und sagte: *Das ist Toll Bukett*. Als beschreibende Aussage war dem Bild beigelegt: *Bukett liest Zeitung. Darin steht, dass sie bei der Modenschau war. Sie freut sich*.

Ben wählte erstaunlicherweise ebenfalls das Bild einer jungen Frau, die gedankenverloren am Tisch sitzt. *NINA WARTET AUF IHRE FREUNDIN. SIE WOLLEN ZU MC DONALD. WANN KOMMT SIE DENN JEST?* Das Bild würde auch eine verträumte Aussage zulassen, Ben entschied sich für eine verunsicherte Haltung, die er der Figur zuschreibt.

Enrique war bei dem Schreiben der Damen- und Herren geschichten zwei Wochen zuvor nicht in der Schule. Er wählte das Bild zweier Frauen, die sich überaus freudig die Treppe herunterspringen. Einer der beiden legte er in den Mund: *Ich FREUE MiCH WIL ICH DIE SCHWEMM PRÜFUNG BESTAND HAB*. Seine eigenen guten Schwimmleistungen waren hier Motor, auf einem hohen orthographischen Niveau zu verschriften. Oftmals schrieb er kurze Texte sehr verkürzt, z.B. in Skelettschrift. Seine Anstrengungsbereitschaft, in diesem Fall möglichst korrekt zu verschriften, ist darauf zurückzuführen, dass das Schreibthema ein originäres war, das ihn innerlich berührte.

Alle Bilder und Texte wurden schließlich auf dem Flur der Schule präsentiert. Bisher erfuhren die Kinder eine solche Wertschätzung – wenn überhaupt – lediglich in bezug auf Bastelarbeiten. Es war vermutlich für alle Kinder der Lerngruppe das erste Mal, dass ihre schriftsprachlichen Produkte in solchem Maß wertgeschätzt wurden, dass man ihnen zutraute, auch öffentliche Beachtung im positiven Sinne zu

erlangen. Diese Erfahrung war neu für die Kinder und besonders am ersten Tag konnten sie ganze Kindertrauben vor ihren Produkten beobachten.

6. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Es hat sich gezeigt, dass auch in dieser Lerngruppe sowohl die Zuschreibung einer "Lernbehinderung" als auch die Überweisung zur Sonderschule für Lernbehinderte Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Kinder haben, was wiederum - neben anderen „isolierenden Bedingungen“ - einen maßgeblichen Faktor bei der Benachteiligung dieser Kinder im Schriftspracherwerb darstellt. Die Komplexitätsreduzierung auf etwa 2% der Schülerschaft steht dabei einem kognitivistisch oder konstruktivistisch orientierten Begriff von Lernen entgegen.

Die „Bedeutung der Bedeutung“ ist die vielleicht durchschlagendste Erkenntnis der neueren Lernforschung: Menschen lernen dann am besten, wenn ihnen der Lerninhalt subjektiv sinnvoll erscheint. Diese Sinnhaftigkeit zu erzielen ist Ziel des Unterrichts. Wichtig zu erkennen ist die zentrale Funktion des Selbstkonzepts und die Möglichkeiten, identitätsfördernde Schriftsprachangebote zu unterbreiten. Darüber hinaus gilt es, vorliegende Erfahrungen in der vorwiegend individuumszentrierten Schriftsprachförderung (Intervention) zu einem gruppenbezogenen Unterrichtskonzept auszugestalten.

Schriftsprachliches Lernen mit benachteiligten Kindern ist dann möglich, wenn der Unterricht den Ausgang vom Ich der Kinder nimmt. In den wenigen ausgewählten Unterrichtsbeispielen zeigt sich, dass jede/r Zugänge zum selbsttätigen Schreiben fand – aber jede/r andere! Daraus kann abgeleitet werden, dass benachteiligte Kinder einerseits individualisierte und andererseits besonders vielfältige Zugänge benötigen, um ihren eigenen Zu-Gang finden zu können. Fließen diese individuellen Zugänge in einen gruppenbezogenen Kontext ein, besteht erhöhte Aussicht darauf, dass die Kinder auch voneinander lernen.

Bei allen Anregungen kommt es darauf an, die „generativen“ Kerne wahrzunehmen. Beispielsweise hat nicht jedes handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsvorhaben zum Erfolg geführt: Bei der Umsetzung von Bilderbüchern, die die Lehrkräfte interessant fanden, deren Kern aber nicht das Ich der Kinder berührten, fand Lernen in weniger umfassendem Maße statt als bei den dargestellten Unterrichtsbeispielen.

Was und wie haben die Kinder nun gelernt? Andreas war ausschließlich in Stunden bereit, sich mit Schriftsprache zu beschäftigen, die in obigem Sinne strukturiert waren. Er benötigte in hohem Maße handelnde, kreative und selbstbestimmte Unterrichtsmomente. Dzeneta, Tylien und Bastian legten mit der Zeit ihre manifesten Schreibhemmungen – die in deutlichem Zusammenhang mit ihrem negativen Selbstbild standen - mehr oder weniger ab. Bastian nutzte sogar freie Arbeitsphasen, um in sein neues Geschichtenheft (das die Kinder seit dem 15.2.2000 haben), selbst erdachte Geschichten zu den Pokémon zu schreiben. Sein Zugang zur Schrift lag eindeutig im Fantastischen. Tylien konnte eher über träumerische Anregungen und Dzeneta eindeutig über kommunikativ orientierte Schreibtätigkeiten erreicht werden. Jessicas Auseinandersetzung fand

insgesamt im lustbetonten Spiel mit Sprache statt. Die meisten Sorgen bereitet Sabine. Ihr Lernzuwachs aber auch ihre Haltung gegenüber Schriftsprache hat sich während Zeit in der Lerngruppe nur minimal verändert. Bei genauer Beobachtung ist jedoch auch bei ihr eine Entwicklung zu entdecken. Für sie ist die Schilderung von Erlebtem (auch im Mündlichen) ein ganz bedeutender Zugang zu Sprache. Deutlich ist bei allen Kindern ein Zuwachs an schriftlicher Produktion, sie schrieben zunehmend mehr.

Deutlich können auch die Fortschritte im technischen Bereich der Schriftverwendung erkannt werden: Cihan verfeinerte seine Vorstellungen über phonemisch-graphemische Korrespondenzen nachhaltig und ist nun in der Lage, nahezu streng phonologisch zu verschriften. Darüber hinaus hat er sich - womöglich als eher lexikalischer Lernertyp – eine stattliche Zahl von Ganzwörtern angeeignet. Ben und später auch Selma vollzogen den Übergang in die orthographische Phase. Aufschlussreich ist auch der direkte Vergleich: Während Ben die ersten orthographischen Elemente markierte, befand sich Selma auf einem Lernplateau, auf dem sie ihre phonologische Verschriftungsstrategie festigte und verfeinerte. Als Ben seine wenigen orthographischen Elemente in seinem System sicherte und keinerlei Lernfortschritte zeigte, war es Selma, die mit gewaltigen Sprüngen viele unterschiedliche orthographischen Elemente realisierte. Und dies, obwohl beiden Orthographie nicht explizit gelehrt wurde. Dies bestätigt: 1. Kinder lernen eigenaktiv und konstruktiv, 2. Kinder lernen in unterschiedlichem Tempo und 3. Kinder lernen nicht stetig, sondern in qualitativen Sprüngen.

Wie geht es weiter, was müssen die Kinder nun lernen? Zunächst gilt es festzuhalten, dass das erreichte Niveau der aufgelösten Schreibhemmungen keinesfalls als gesichert gelten darf. Insofern ist in der beschriebenen Arbeitsweise weiter zu verfahren. Nachdem im Januar/Februar nach einer Phase sehr intensiver schriftsprachlicher Auseinandersetzung eine Art „Schreibblust“ bemerkt werden konnte, ebte dies in den letzten Wochen, während andere Unterrichtselemente („Zaubern“ – ebenfalls Medium zur Arbeit am Selbstkonzept) stärker im Mittelpunkt des Unterrichts standen, zusehends ab. Deswegen gilt es, die Arbeit mit Schrift wieder zu intensivieren.

Darüber hinaus sollen mittelfristig Elemente des Sichtwortschatzes sowie der systematischen Erarbeitung von Strukturprinzipien der Schrift stärkere Berücksichtigung finden.

Für den Bereich des eigentätigen Schreibens sollten auch kreative Anregungen angeboten werden. Damit sind Aktivitäten wie dem Schreiben zu Künstlerbildern oder nicht-reale Aufforderungen wie „Stell dir vor, du verwandelst dich in ein Tier, das ganz tolle Eigenschaften hat. In welches Tier verwandelst du dich?“ gemeint.

Zudem ist es mittelfristig bei einigen Kindern angesagt, die Prozesses des Überarbeitens mit in den Schreibprozess einzubeziehen. Hier ist bisher eine deutliche Gegenwehr der Kinder zu spüren. Durch bestimmte Settings im Rahmen der Gruppe könnte diese Arbeit von den Kindern jedoch als sinnvoll erkannt werden. In letzter Zeit wurde versucht, dieses vorsichtig anzustoßen, indem nach dem Vorlesen einer Geschichte gefragt habe, was (z.B. welche Stelle) den Kindern am besten gefallen hat. Teilweise wurden die entsprechenden Passagen nochmalig vorgelesen. Wenn dies ausgeweitet wird in die Richtung „An welcher Stelle könnte X den Text noch verbessern“, könnten

sich daraus lernförderliche Gespräche entwickeln, sodass die Kinder fremdes Vorgehen in ihr eigenes Repertoire übernehmen und selbst andere Kinder nach ihrer Meinung fragen.

Literatur

- Ahsendorf, Björn / Giese, Heinz W.:** Analphabetismus – auch eine Folge des Unterrichts im Lesen und Schreiben. In: Z. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 26/1984, S. 11-38.
- Altenburg, Erika:** Wege zum selbständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Cornelsen: Frankfurt / Main 1991.
- Altenburg, Erika:** Offene Schreibangebote. Jedes Kind findet sein Thema. Auer: Donauwörth 1996.
- Balhorn, Heiko:** Rechtschreibwissen in Kinderköpfen. Es gibt wirksame Methoden, Orthografie zu lernen. 1. Teil: In: Z. Die Grundschulzeitschrift 1/1995 (a), S. 15-18. 2. Teil: In: Z. Die Grundschulzeitschrift 10/1995 (b), S. 58-60.
- Balhorn, Heiko / Horst Barnitzky / Inge Büchner / Angelika Speck-Hamdan:** Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main / Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Hamburg 1998.
- Barnitzky, Horst:** «Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen» Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko / Horst Barnitzky / Inge Büchner / Angelika Speck-Hamdan: Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main / Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Hamburg 1998, S. 14-46.
- Bambach, Heide:** Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Faude: Konstanz 1989
- The Basic Skills Agency** Parents and their children. The international effect of poor Basic Skills. London 1993.
- Baulig, Volker:** Sonderschule – Chance oder Schicksal? Zum Stigmatisierungserleben von Sonderschülern. In: Z. Förderschulmagazin 1/1996, S. 23-25.
- Blatt, Inge:** Schreibprozeß und Computer. ars una: Neuried 1996
- Blatt, Inge:** Der Computer im Deutschunterricht der Grundschule. In: Büttner, Christian / Elke Schwichtenberg (Hrsg.): Computer in der Grundschule. Beltz: Weinheim / Basel 1997, S. 72-84.
- Böhm, Otto:** Aufsatzunterricht bei lernschwachen Schülern. Konzept und praktische Vorschläge zum adressatengerichteten und kreativen Schreiben „von Anfang an“. Winter: Heidelberg 1999.
- Böhm, Otto / Reimer Kornmann** (Hrsg.): Lesen und Schreiben in der Sonderschule. Vorschläge und Erfahrungen aus der Sonderschule für Lernbehinderte. Beltz: Weinheim / Basel 1987.
- Böttger, Andreas / Dietlinde Gipser / Gerd Laga:** Vorurteile? Einstellungen von Lehrer/innen und Lehrern gegenüber Menschen mit Behinderungen. Eine zeitvergleichende empirische Studie. Hamburg 1995.
- Bohnenkamp, Albrecht:** Computer im Grundschulunterricht? Erfahrungen aus einer Lernwerkstatt. In: Hofmann, Werner / Jochen Müsseler / Heike Adolphs (Hrsg.): Computer und Schriftspracherwerb. Westdeutscher: Opladen 1993, S. 11-33.
- Bohnenkamp, Albrecht:** Computereinsatz in der Grundschule. Neue Medien und Öffnung des Unterrichts. In: Huber, Ludowika / Gerd Kegel / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Westermann: Braunschweig 1999, S. 28-39.
- Bracken, Helmut von:** Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976.
- Brinkmann, Erika:** Offener Unterricht mit Struktur – recht schreiben lernen im Anfangsunterricht. In: Brügelmann, Hans / Sigrun Richter (Hrsg.) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1994, S. 95-101.
- Brinkmann, Erika / Hans Brügelmann:** IDEEN-KISTE. Verlag für pädagog. Medien, Hamburg 1993.
- Bröcher, Joachim:** Abenteuer auf einer geheimnisvollen Insel – Identifikationsfördernde Themen als Chance zum Abbau von Lern- und Verhaltensstörungen in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/2000, S. 121-125.
- Brügelmann, Hans** Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude: Konstanz 1989³ (a).
- Brügelmann, Hans** u.a.: Häufigkeit vs. Bedeutsamkeit. Oder: Was macht eine Wortauswahl zum Grundwortschatz? In: Brügelmann, Hans / Sigrun Richter (Hrsg.) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1994, S. 169-176.
- Brügelmann, Hans:** Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko / Heide Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift.

- Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit.
Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1997 (b), S. 43-60
- Brügelmann, Hans / Erika Brinkmann:** Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans / Sigrun Richter (Hrsg.) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1994, S. 44-52.
- Brügelmann, Hans / Erika Brinkmann:** Die Schrift erfinden. Faude: Konstanz 1998.
- Cloerkes, Günther:** Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. Berlin 1985.
- Dehn, Mechthild:** Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Z: Diskussion Deutsch 81/1985, S: 25-51.
- Dehn, Mechthild:** Was kann die Grundschule heute tun, um funktionalem Analphabetismus vorzubeugen? In: Harting, Ulla (Hrsg.): Schrift-Los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der Expertinnentagung am 17./18. Mai 1988 im Adolf-Grimme-Institut, Marl 1988, S. 180-190.
- Dehn, Mechthild:** Christina und die Rätselrunde – Schule als sozialer Raum für Schrift. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude: Konstanz 1990, S. 112-124
- Dehn, Mechthild:** Zeit für die Schrift. Kamp: Bochum 1994 (a).
- Dehn, Mechthild:** Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Beltz: Weinheim und Basel 1994 (b).
- Dehn, Mechthild:** Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild / Petra Hüttis-Graff / Norbert Kruse (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim / Basel 1996 (a), S. 8-14.
- Dehn, Mechthild:** Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild / Petra Hüttis-Graff / Norbert Kruse (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim / Basel 1996 (b), S. 16-30.
- Dehn, Mechthild:** Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. Volk und Wien / Kamp: Berlin 1999 (a).
- Dehn, Mechthild:** Schreiben als Text-Verstehen. In: Grundschulunterricht 7-8/1999 (b), S. 10-13.
- Dehn, Mechthild / Sabine Habersaat / Swantje Weinhold:** Über literarische Figuren und Medienfiguren. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. In: Osburg, Claudia (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Schneider: Hohengehren 1998, S. 9-37.
- Dehn, Mechthild / Petra Hüttis-Graff / Norbert Kruse (Hrsg.):** Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim / Basel 1996.
- Dehn, Mechthild / Oliver Lüth / Irmtraud Schnelle:** Der Blick auf das Kind. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept – Prävention von Analphabetismus im Anfangsunterricht? Ein Bericht. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn / Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Libelle: CH-Lengwil am Bodensee 1995, S. 45-56
- Demmer-Dieckmann, Irene:** Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik: Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe. Freie Hansestadt Bremen, Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (WIS), Arbeitsberichte Folge 81'91. Bremen 1991.
- Döbert-Nauert, Marion:** Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. – Pädagogische Arbeitsstelle: Bonn / Frankfurt / Main 1985.
- Döbert-Nauert, Marion:** Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreiblerner. unveröffentlicht, Bielefeld 1994.
- Döbert, Marion:** Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Athena: Oberhausen 1997, S. 117-139
- Döbert, Marion / Peter Hubertus:** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Klett / Bundesverband Alphabetisierung: Stuttgart / Münster 2000.
- Döbert, Marion / Sven Nickel:** Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenbildung. In: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster / Stuttgart 2000, S. 52.
- Döbert-Nauert, Marion / Jürgen Nauert:** Foto: Medium der Reflexion. In: Z. W&M 3/1984, S. 22-32.
- Drecoll, Frank:** Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und

- Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank / Ulrich Müller (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, Berlin, München 1981, S. 29-40.
- Drecoll, Frank:** Erwachsene Analphabeten. Was hat die Grundschule damit zu tun. In: Balhorn, Heiko / Hans Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 2. Jahrbuch) Faude: Konstanz 1987, S. 268-273.
- Dummer, Lisa / Hans Brügelmann:** Vom »3elf« zum »Elefant«: Was heißt hier Leseschwäche? Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen. In: Balhorn, Heiko / Hans Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Faude: Konstanz 1987, S. 110-122.
- Dummer-Smoch, Lisa / Renate Hackethal:** Kieler Rechtschreibaufbau. Veris: Kiel 1987.
- Eberwein, Friedhilde:** Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996, S. 192-211.
- Eberwein, Hans (Hrsg.):** Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996(a).
- Eberwein, Hans:** Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen der Lern-Behinderung. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996(b), S. 33-55.
- Eberwein, Hans:** Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996(c), S. 56-73.
- Egloff, Birte:** Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1997.
- Egloff, Birte:** Biografisches Arbeiten in der Alphabetisierung. In: Z. Alfa-Forum 40/1999, S. 29-31.
- Eichler, Wolfgang:** Innere Regelbildung und Auseinandersetzung mit der Orthographie, auch bei rechtschreibschwachen Kindern. In: Bundesverband Legasthenie e.V. (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Europäischen Fachkongreß 1990. Aachen 1991, S. 235-239.
- Eichler, Wolfgang:** Stufenmodelle und innere Regelbildung im Alphabetisierungsprozess. In: Z. Alfa-Forum 37/1998, S. 12-14.
- Feneberg, Sabine:** Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. ars una: Neuried 1994.
- Feneberg, Sabine:** Die Auswirkungen des Geschichtenvorlesens auf die Leseentwicklung von Kindern. In: Balhorn, Heiko / Heide Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1997, S. 142-146.
- Feuser, Georg:** Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.
- Füssenich, Iris:** Wie wird man Analphabetin? In: Stark, Werner / Tilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung in Bad Boll. Klett: Stuttgart, Dresden 1993 (a), S. 59-67.
- Füssenich, Iris:** Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten – Konsequenzen für (berufliche) Bildungsarbeit. In: Stark, Werner / Tilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung in Bad Boll. Klett: Stuttgart, Dresden 1993 (b), S. 145-151.
- Füssenich, Iris:** Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung Eine Fachtagung – Evangelische Akademie Bad Boll. Klett: Stuttgart 1997, S. 58-66.
- Füssenich, Iris:** Analphabetismus aus der Sicht der Sonderpädagogik. In: Huber, Ludowika / Gerd Kegel / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig 1998, S. 75-82.
- Füssenich, Iris:** Wie kann funktionaler Analphabetismus bei Schulabgängerinnen und Schulabgängern verhindert werden? In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung – Evangelische Akademie Bad Boll. Klett: Stuttgart 1999, S. 129-155.
- Galperin, Pjotr J.:** Zu Grundfragen der Psychologie. Pahl-Rugenstein: Köln 1980.
- Goffman, Erving:** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Suhrkamp: Frankfurt / Main 1996.
- Günther, Klaus B.:** Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann,

- Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Faude: Konstanz 1986, S. 32-54.
- Günther, Klaus B.:** Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern.. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Schindele: Heidelberg 1989 (b), S. 12-33.
- Haas, Gerhard / Wolfgang Menzel / Kaspar H. Spinner:** Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Z. Praxis Deutsch, Heft 123/1994. Friedrich: Velber, S. 17ff.
- Haueis, Eduard:** Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan! In: Z. Grundschule 4/1999, S. 11-13.
- Heinz, Annette:** Schreibanaß Bildergeschichte. Ein alltägliches Beispiel für die Zerstörung von Schreibmotivation. In: Z. Grundschule 12/1991, S. 40f.
- Hesse, Ina / Heide Wellershoff** (Hrsg.): "Es ist ein Vogel – Er kann fliegen im Text". Kinder schreiben sich ihre Geschichten von der Seele. Attempto: Tübingen 1997.
- Hildeschmidt, Anne / Alfred Sander:** Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996, S. 115-134.
- Haueis, Eduard:** Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan! In: Z. Grundschule 4/1999, S. 11-13.
- Hubertus, Peter** (Hrsg.): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg. von der Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber, Osnabrück 1991.
- Hubertus, Peter:** Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn / Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1995 (a), S. 250-262.
- Hubertus, Peter:** Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Z. JuLit 1/95 (b), S. 7-23.
- Hubertus, Peter:** Schreiben mit funktionalen Analphabeten in der Erwachsenenbildung. In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Wer schreibt - der bleibt. Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress – Evangelische Akademie Bad Boll. Klett: Stuttgart 1998, S. 133-149.
- Hubertus, Peter / Sven Nickel:** Analphabeten im Land der Dichter. Erwachsene können nicht lesen und schreiben, obwohl sie jahrelang zur Schule gingen – gibt es das? In: Z. Allgemeine LehrerZeitung (1) 2/1998, S. 6.
- Huck, Gerhard / Ulrich Schäfer:** Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Sachstandsbericht. (BLK - Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 26). Bonn 1991
- Hüttis-Graff, Petra / Bernd-Axel Widmann:** Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse1 bzw. Vorschulklasse – Klasse 2). Abschlußbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung / Amt für Schule: Hamburg 1996.
- Hurrelmann, Bettina:** Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Z. Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes (41) 1/1994, S. 27-40.
- Hurrelmann, Bettina** u.a.: Leseklima in der Familie. Eine neue Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn / Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1995 (a), S. 122-124.
- Hurrelmann, Bettina:** Über die Hintergründe veränderter Lesebereitschaft. Empirische Befunde. In: Z. JuLit 1/95 (b), S. 24-36.
- Hurrelmann, Bettina / Michael Hammer:** Lesesozialisation in der Familie. In: Z. Praxis Deutsch 143/1994, S. 3-9.
- Golz, Sigrun:** Ausländische Kinder als sogenannte Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996, S. 231-242.
- Jantzen, Wolfgang:** Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974.
- Jantzen, Wolfgang:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd.1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Beltz: Weinheim, 1992.
- Kamper, Gertrud:** Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin 1990 (a).
- Kamper, Gertrud:** Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwerfallen... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.: Münster 1997.
- Kochan, Barbara:** Schreibprozeß, Schreibentwicklung und Schreibwerkzeug. Theoretische Aspekte des Computergebrauchs im entfaltenden Schreibunterricht. In: Hofmann, Werner / Jochen Müsseler / Heike Adolphs

- (Hrsg.): Computer und Schriftspracherwerb. Westdeutscher: Opladen 1993, S. 57-91.
- Kochan, Barbara:** Der Computer als Herausforderung zum Nachdenken über schriftsprachliches Lernen und Schreibkultur in der Grundschule. Argumente und Anregungen für entfaltenden Schreibunterricht. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Computer und Grundschule. Beltz: Weinheim / Basel 1996, S. 131- 151.
- Kochan, Barbara:** Schriftspracherwerb – Computermerkmale und Unterrichtskonzepte. Das Projekt "Schreibwerkstatt für Kinder". In: Z. Grundschule 6/1998 (a), S. 25-29.
- Kochan, Barbara:** Gedankenwege beim Freien Schreiben. In: Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – Eigene Wege gehen. Libelle: Lengwil 1998 (b), S. 218-277.
- Kochan, Barbara:** Mit Buchstaben kann man Gedanken aus dem Kopf holen. Wie Erstkläßler beim Schreiben mit dem Computer lernen können. In: Balhorn, Heiko / Horst Barnitzky / Inge Büchner / Angelika Speck-Hamdan: Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main / Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Hamburg 1998 (c), S. 224-237.
- Kochan, Barbara:** Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch bedingt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber, Ludowika / Gerd Kegel / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Westermann: Braunschweig 1999, S. 40-60.
- Kochan, Barbara / Brigitte Lietzau / Ulrike Lietzau / Elke Schröter:** Selbstbestimmtes Schreiben mit dem Computer im entfaltenden Unterricht. In: Z. Praxis Deutsch 128/1994, S. 28-33.
- Kretschmann, Rudolf:** Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektivenwechsel in der Lese- und Schreibdidaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/199 (a)8, S. 306-321.
- Kretschmann, Rudolf:** Lernbehinderungen und Lernstörungen. Texte zur gleichnamigen Lehrveranstaltung im Sommersemester 1998 (b), Universität Bremen. Unveröffentlicht
- Kretschmann, Rudolf / Dagmar Elspaß:** Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit manifesten Versagensängsten. In: Z. Sonderpädagogik 1/1992, S. 4-19.
- Kretschmann, Rudolf / Susanne Lindner-Achenbach u.a.:** Analphabetismus bei Jugendlichen. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln 1990.
- Kretschmann, Rudolf / Antje Märtens:** Beispiele gleichzeitiger Förderung von Lernhandeln und Schriftsprachkompetenz. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1990, S. 601-621.
- Kretschmann, Rudolf / Gerheid Scheerer-Neumann / Maria-Anna Reinarz / Flore Muzzin (Hrsg.):** Flamingo-Paket (Mockel, Zirkus, Nah und fern). Köln o.J.
- Lütje-Klose, Birgit / Monika Wellenbring:** „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Z. Behindertenpädagogik 1/1999, S. 2-30.
- Mand, Johannes:** Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein 1996a, a.a.O., S. 165-175. 1996
- Marx, Harald:** Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens. Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E. / Andreasas Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union: Weinheim 1997, S. 85-112.
- May, Peter:** Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Lang: Frankfurt / Main 1986.
- May, Peter:** Lesenlernen als Problemlösen. Gesichtspunkte für Diagnose und Förderung. In: Balhorn, Heiko / Hans Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Faude: Konstanz 1987, S. 92-102.
- May, Peter:** Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude: Konstanz 1990, S. 245-253.
- Menzel, Wolfgang:** Literatur erschließen - operativ. In: Grundschulzeitschrift, (Themen-)Heft 79/1994. Friedrich: Velber.
- Namgalies, Lisa / Barbara Heling / Ulf Schwänke:** Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Bergmann + Helbig: Hamburg 1990.
- Nickel, Sven:** „Computer? Ist das nicht noch schwerer als Schreiben?“ Multimedia in der Alphabetisierung: Annäherung an einen neuen Gegenstand. In: Z. Alfa-Rundbrief 34/1997 (a), S. 29-31.
- Nickel, Sven:** Sich dem Text allmählich nähern. Begründungen und Anregungen für ein handlungsorientiertes Lesenlernen. In: Z. Alfa-Rundbrief 36/1997 (b), S. 19-23.
- Nickel, Sven:** Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der

- "Hamburger Schreib-Probe". In: Z. Alfa-Forum 38/1998, S. 20-24.
- Nickel, Sven:** Computer als Hilfe beim Schriftspracherwerb Erwachsener. In: Z. Alfa-Forum 40/1999 (a), S. 9-13.
- Nickel, Sven:** Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. Reine Internetveröffentlichung in der Volltextbibliothek „BehindertenIntegration-Dokumentation (BIDOK) der Univ. Innsbruck. <http://bidok.uibk.ac.at>. 1999 (b)
- Nickel, Sven:** Gesellschaftliche Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Z. Behindertenpädagogik 4/1999 (c), S. 381-403.
- Nickel, Sven:** Lesen in der Alphabetisierung. Erscheint in: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Eine Tagung in Bad Boll. Klett: Stuttgart 2000 (a), im Druck
- Nickel, Sven:** Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert, Marion / Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland (Arbeitstitel). Klett: Stuttgart 2000, S. 86-98. i.V.
- Niemann, Heide:** »Bilder lesen« verlockt zum Erzählen. In: Balhorn, Heiko / Hans Brügelmann (Hrsg.): Jeder spricht anders - Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Faude: Konstanz 1989 (a), S. 160-162.
- OECD:** Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris 1995.
- Osburg, Claudia:** Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachstörungen und Schriftspracherwerb. Schneider: Hohengehren 1997.
- Osburg, Claudia** (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Schneider: Hohengehren 1998.
- Oswald, Marie-Louise:** Thesen zur Entstehung von Analphabetismus auf der Grundlage einer Analyse von Biographie Betroffener. In: Drecoll, Frank / Ulrich Müller (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, Berlin, München 1981, S. 51-56.
- Pommerin, Gabriele** u.a.: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Beltz: Weinheim / Basel 1996.
- Rabkin, Gabriele:** Schreiben – Malen – Lesen. Wege zur Kultur. Klett: Stuttgart 1992.
- Rabkin, Gabriele:** Der Engel fliegt zu einem Kind... Bd.1: Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten. Klett: Stuttgart 1995.
- Reichen, Jürgen:** Lesen durch Schreiben. Sabe: Zürich 1982.
- Reichmann-Rohr, Erwin / Manfred Weiser:** Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996, S. 19-32.
- Reuen, Ben:** Der Computer als Schreibwerkzeug. Lang: FFM 1997.
- Reuter-Liehr, Carola:** Lautgetreue Rechtschreibförderung. Winkler: Bochum 1992.
- Richter, Sigrun:** Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Westermann: Braunschweig, 1998 (a).
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Beltz: Weinheim / Basel 1993.
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Die Bedeutung der Schrift für die unterrichtliche Spracharbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In: Balhorn, Heiko / Heide Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Faude: CH-Lengwil am Bodensee 1997, S. 275-285.
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen- und Rechtschreiblernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): »...ich kann da nix!« - Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach: Freiburg 1998 (a), S. 137-159.
- Röber-Siekmeyer, Christa:** DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was elnen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, Rüdiger / Hartmut Günther (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 1998 (b), S. 116-150.
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Klett: Leipzig u.a. 1999.
- Rohr, Barbara:** Funktionaler Analphabetismus – Versagen der Schule an unseren Kindern? In: Drecoll, Frank / Ulrich Müller (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, Berlin, München 1981, S. 41-50.

- Rohr, Barbara:** Geschlechtsspezifische Fragestellungen in Schulen für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim / Basel 1996, S. 243-255.
- Romberg, Susanne:** Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Westdeutscher Verlag: Opladen 1993.
- Sassenroth, Martin:** Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Haupt: Bern, Stuttgart 1995.
- Scheerer-Neumann, Gerheid:** Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid / Renate Valtin: LRS in den Klassen 1-10. Beltz: Weinheim, Basel 1993, S. 25-35.
- Scheerer-Neumann, Gerheid:** Schriftspracherwerb: „The State of Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Ludowika / Gerd Kegel / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig 1998, S. 31-46.
- Sennlaub, Gerhard:** Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer: Stuttgart 1994.
- Spitta, Gudrun:** Erlernen die Kinder im offenen Unterricht die Rechtschreibung? 2 Fallstudien. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Schindele: Heidelberg 1989, S. 323-349.
- Spitta, Gudrun:** Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Cornelsen Scriptor: Frankfurt / Main 1992.
- Spitta, Gudrun:** Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In: Z. Die Grundschulzeitschrift (Themenhaft: „Schreibkonferenzen“) 61/1993, S. 8-13.
- Spitta, Gudrun:** Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung? In: Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil 1997 (a), S. 18-42.
- Spitta, Gudrun:** Laßt die Kinder zeigen, was sie tatsächlich können! Freies Schreiben und Schreibkonferenzen – ein Weg, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu vervollkommen. In: Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil 1997 (b), S. 43-80.
- Spitta, Gudrun:** Aufsatzbeurteilung heute: Der Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive. In: Z Grundschulunterricht, Teil I in: 4/1999, S. 23-27; Teil II in: 5/1999, S. 22-25.
- Thamm, Jürgen:** Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1995.
- Thimm, Walter:** Lernbehinderung als Stigma. In: Brusten, Manfred / Jürgen Hohmeier (Hrsg.): Stigmatisierung 1+2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Darmstadt 1970/1975. (auch unter <http://bidok.uibk.ac.at>)
- Valtin, Renate:** Zur Entstehung von Lern-Behinderungen durch falsche Lehr-/Lernkonzepte beim Schriftspracherwerb. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Beltz: Weinheim / Basel 1996, S. 369-387.
- Waldmann, Günter:** Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“. Schöningh: Paderborn 1984, S. 98-141.
- Wedel-Wolff, Annegret von:** Üben im Leseunterricht der Grundschule. Westermann: Braunschweig 1997.
- Werder, Lutz von:** Lehrbuch des kreativen Schreibens. Ifk: Berlin 1990.
- Wieler, Petra:** Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachten zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Juventa: Weinheim, München 1995, S. 45-64.
- Wieler, Petra:** Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Juventa: Weinheim 1997.
- Zymner, Barbara:** Funktionaler Analphabetismus und Schulunterricht. Untersuchung zu einer unglücklichen Liason. Lizentiatsarbeit Universität Bern: unveröffentlicht 1993.

Anmerkungen

- ¹ wobei der Exaktheit wegen nicht unerwähnt bleiben soll, dass soziale Benachteiligung allein nicht "Lernbehinderung" erklären kann. Signifikante Unterschiede bzw. Korrelationen in empirischen Untersuchungen sind nicht mit linearen oder gar kausalen Beziehungen gleichzusetzen. "Lernbehinderte" Schüler/innen stammen zwar zu 80-90% aus sozialen Randgruppen, aber nicht alle randständigen Schüler/innen sind Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte. Zur Differenzierung der Theorie wurde zwei Stränge verfolgt: 1. Das Modell der sozialen Benachteiligung gilt nur für einen Teil der "lernbehinderten" Schüler, nämlich für diejenigen aus sozialen Brennpunkten. 2. Die Ursachen für Schulversagen müssen in einer Kombination von sozialen / familiären / schulischen Bedingungen mit a) psychophysischen Bedingungen (Kumulation von intellektueller Benachteiligung und wenig stimulierender Umwelt) oder b) mit kognitiven Bedingungen (veränderte Lern- und Gedächtniskapazitäten, kognitive Stile und Verarbeitungsmustern) gesucht werden.
- ² Zu den einzelnen Definitionen sowie zur Abgrenzung des funktionalem vom primärem, natürlichem, und sekundärem Analphabetismus vgl. die Homepage des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. www.alphabetisierung.de
- ³ Ich beschränke mich an dieser Stelle auf die Arbeiten von BRÜGELMANN und BRINKMANN. Mit Blick auf die neuere Schriftspracherwerbsforschung soll jedoch erwähnt werden, dass es noch eine Reihe anderer bedeutsame Arbeiten gibt. REICHEN (1982) wies schon früh auf die immense Wichtigkeit eigenen, alphabetischen Schreibens hin (geht aber leider darüber nicht weiter hinaus, vgl. zur Kritik an REICHEN vgl. OSBURG 1998, BRÜGELMANN / BRINKMANN 1998, HÜTTIS-GRAF / WIDMANN 1996, RÖBER-SIEKMEYER 1993 u.a.). SPITTA (1992, 1993, 1997b) schuf mit der Übertragung der im angloamerikanischen Bereich verbreiteten „Schreibkonferenzen“ eine hervorragende Möglichkeit, Textkompetenz auszubilden. KOCHANs Arbeit in der „Schreibwerkstatt für Kinder“ (1998a, 1999, KOCHAN u.a. 1994, u.a.) bezieht sich ebenfalls auf Freies Schreiben und fokussiert zudem den Blick auf den Einsatz des Computers als Schreibwerkzeug. Der Verdienst von BALHORN (1995) ist es, verschiedene Möglichkeiten zur eigenaktiven Entdeckung von orthographischen Elementen entwickelt zu haben. DEHN (1994a,b, 1999, DEHN u.a. 1996) stellt mit ihrem schriftkulturellen Ansatz („elementare Schriftkultur“) die Bedeutung der literalen Umgebung ebenso in den Vordergrund wie BAMBACHS (1989) Leseversammlungen an der Laborschule Bielefeld. Mit RÖBER-SIEKMEYER (1993, 1998a,b, RÖBER-SIEKMEYER u.a. 1998) geht in den letzten Jahren das Bestreben einher, wieder stärker vorstrukturierte Hilfen bei der Entdeckung des Schriftsystems anzubieten, wobei sie explizit die Silbe als tragendes Element der Sprache hervorhebt. Auch wenn ihr Ansatz anderes beansprucht, halte ich ihn potentiell für gezielte Interventionsarbeit für sinnvoll, jedoch ebenso wenig für den Einsatz in Gruppenprozessen geeignet wie die in der Tradition der Teilleistungstheorie stehenden Ansätze, z.B. dem „Kieler Leseaufbau“ (z.B. DUMMER-SMOCH / HACKETHAL 1988) oder andere (z.B. REUTER-LIEHR 1992)
- ⁴ Darüber hinaus besitzen solche Unterrichtssituationen eine nicht zu vernachlässigende Möglichkeit zur Beobachtung. Beispielsweise war es uns zuvor nicht aufgefallen, dass Selma eine „Innere Regel“ (EICHLER 1991, 1998) in Bezug zur Groß –und Kleinschreibung gebildet hatte (etwa acht Wochen zuvor hatte sie diese Regel noch nicht gebildet, vgl. ihren Text in 5.5): Nach jeder Spatie setzte sie eine Majuskel. Den Rest der Wörter bildete sie durch Minuskel ab, schrieb also klein. Auf Nachfrage konnte sie diese „Innere Regel“ exakt erklären: „Da wo man anfängt, schreibt man groß“. Überhaupt haben sich Lernsituationen, in denen mehrere Kinder gleichzeitig mit der Textverarbeitung arbeiteten, als hoch produktiv erwiesen. Nutzten die Kinder den PC zunächst als Medium für installierte Lernspiele und gelegentlich die Textverarbeitung, um mit ihr graphische Spuren zu machen (die Kinder waren fasziniert von der Möglichkeit, etwas auszudrucken), wurden mit der Zeit zunehmend auch Texte geschrieben. Dabei wurde auch über Rechtschreibung

gesprochen: Ben, der seine Halbschwester Tabea zunächst korrekt und später als „Taber“ verschriftete, wies Cihan nachdrücklich darauf hin, dass „Bruda“ hinten mit „er“ geschrieben werden müsse. (Dieses vokalisierte „r“ wird im norddeutschen Raum zu Beginn der Schreibentwicklung häufig als „a“ verschriftet). (Zur Diskussion des PC-Einsatzes im Schriftspracherwerb vgl. KOCHAN 1993, 1996, 1998a, 1998c, 1999; BLATT 1996, 1997; BOHNENKAMP 1993, 1999; NICKEL 1997a, 1999a)

- ⁵ In dem vorangegangenen Beispiel wird deutlich, dass schreibunerfahrene Schüler/innen einem erhöhtem Maß von Hilfestellungen im Schreibprozess (vgl. SPITTAS Modell Kap. 4.2.1.) bedürfen. Dies dürfte in regulären Schulsituationen (ohne Doppelbesetzung) kaum zu realisieren sein. Hieraus kann abgeleitet werden, dass sich veränderter schriftsprachlicher Unterricht, der Hilfen für benachteiligte Kinder bieten will, sich auch in einer veränderten Schulorganisation niederschlagen muss. (Zum Aspekt der verschiedenen Kooperationsmodelle zwischen Lehrer/innen vgl. LÜTJE-KLOSE / WILLENBRING 1999)
- ⁶ Nur selten haben Schreiber/innen die Chance, ihre eigenen Gedanken und Gefühle in einen Text einfließen zu lassen wie in dem Beispiel von HUBERTUS (1998b), in dem ein lese- und schreibunkundiger Mann anhand einer vorgegebenen Bildergeschichte „seine“ Geschichte, d.h. eine selbst erlebte und affektiv nachhaltig bedeutende Lebensepisode schreibend erzählt (Kind bringt schlechtes Zeugnis mit nach Hause und braucht Unterschrift, Eltern streiten sich daraufhin untereinander). In diesem Fall stellte Schreiben einen Bewältigungsversuch des Erlebten dar, war „Angebot und Bitte, [im Rahmen der Lerngruppe, SN] über Erfahrungen mit Lernversagen und die Situation in seiner Familie zu sprechen“ (ebd. 137).
- ⁷ In der Arbeit mit erwachsenen Schreiblerner/innen werden oftmals Postkarten oder Bilder eingesetzt, die einen Bezug zu „Schriftlichkeit“ zeigten (beispielsweise ein Stapel von Büchern etc., gute Anregungen bietet das Buch-Bilder-Buch von Quint Buchholz). Die entstandenen Texte, die oftmals die eigene Lebensgeschichte widerspiegeln, hatten einen stark berührenden Charakter.
- ⁸ Während sich dieses Werk heute zu einer Art „moderner Klassiker“ entwickelt hat, war es zum Zeitpunkt der dargestellten Unterrichtssequenz ein noch recht unbekanntes Werk. Beispielsweise waren die – weiter unten erwähnten - selbst hergestellten Klappkarten etwa ein halbes Jahr später ebenso in jedem Buchladen käuflich zu erwerben wie Mini-Paper-Geschenk-Books u.ä.